

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA EDUCATIVA
(PÓS-GRADUAÇÃO, 5ª EDIÇÃO, ANO LETIVO 2021-2022)

ENSAIOS E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA



Seminário de Projeto - Trabalhos Finais

José Matias Alves & Ilídia Cabral (Org.)

Setembro de 2022

Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Ficha técnica

Título: ENSAIOS E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

Organização: José Matias Alves & Ilídia Cabral

Autores: Ana Margarida Topete, Carla Filipa Pereira, Cláudia Filipa Matos, Jacinta Maria Valente, Jacinto José Oliveira, Jaquelina Sofia Vinagre, José Miguel Sinde, Michely Fernandes Oliveira, Paula Maria Correia, Vítor Hugo Abreu

Edição: Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local de edição: Porto

Data: setembro 2022

Imagem: José António Fundo

ISBN: 978-989-53707-1-9

Índice

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL: PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA..... 4

José Matias Alves e Ilídia Cabral

1. PROJETO SIMBIOSE - IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO [AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEVER DO VOUGA]..... 22

Ana Margarida Picado Topete

2. MEMÓRIA DESCRITIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DE DOIS PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) IMPLEMENTADOS NO PRESENTE ANO LETIVO, NO EXTERNATO PAULO VI (BRAGA)..... 73

Carla Filipa Oliveira Araújo Pereira & Paula Maria da Mota Correia

3. OBSERVAR PARA MELHORAR AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS..... 138

Cláudia Matos, Jacinto Oliveira & Jaquelina Vinagre

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COM GRUPOS DE ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS, IMPLEMENTADO POR EQUIPAS DE PROFESSORES EM TRABALHO COLABORATIVO..... 172

Jacinta Valente

5. SECÇÕES, PATRULHAS, PROJETOS E COMPETÊNCIAS. REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DO ESCUTISMO PARA A ESCOLA PORTUGUESA..... 195

José Sinde

6. DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS DE INOVAÇÃO E ARTICULAÇÃO..... 274

Michelly Fernandes de Oliveira

7. O PARADIGMA DA RETENÇÃO ESCOLAR NUM QUADRO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE INCLUSÃO EDUCATIVA: AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA RETENÇÃO ESCOLAR E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO 321

Vitor Hugo Costa Martins Abreu

Desenvolvimento profissional e organizacional: práticas de inovação educativa

José Matias Alves¹ e Ilídia Cabral²

1. Introdução: contexto, objeto e desafio

Estes textos tiveram origem na Unidade Curricular de Seminário de Projeto da Pós-Graduação de Inovação Pedagógica e Mudança Educativa (5ª edição), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A unidade curricular definia como possibilidade de trabalho ao longo de todo o ano a elaboração e desenvolvimento de uma de três hipóteses: a) Projeto de Intervenção | Inovação no contexto de trabalho dos participantes, b) Memória crítica e reflexiva sobre projeto de inovação já concretizado ou em vias de o ser e c) Análise de caso-problema / Inovação desejada (pesquisa, análise, produção de artigo científico).

Em função da tipologia escolhida a estrutura do trabalho poderia conter algumas singularidades. De qualquer modo, em termos gerais, era sugerida a estrutura seguinte (reproduz-se aqui a estrutura adotada para os casos de *projeto de intervenção / inovação*):

0. Resumo

1. Tema de Intervenção

Identificação, designação e caracterização do campo de intervenção. Breve referência à motivação para a realização da ação.

2. Problema ou situação problemática

Narração do problema. Caracterização do problema ou situação problemática que será objeto de intervenção [entenda-se o conceito como qualquer situação, facto, processo, resultado... que entram o desenvolvimento das finalidades educativas; pode situar-se ao nível da sala de aula, de uma turma, de um ano de escolaridade, de um ciclo de estudo; ou então ao nível da organização, do currículo, das estratégias

¹ jalves@ucp.pt | [Orcid](#)

² icabral@ucp.pt | [Orcid](#)

de ensino e aprendizagem, da avaliação pedagógica; ou do desenvolvimento profissional, dos modos de trabalho docente ou discente...].

Explicação sumária da relevância e pertinência do problema e da intervenção. Resultados esperados.

Análise SWOT.

3. Inventário da investigação produzida

Breve referência ao conhecimento produzido no campo de estudo – revisão de literatura: autores, teses, controvérsias, quadros teóricos. Quando se quer estudar um problema, tem de se começar por analisar o que é que já estudou sobre esse problema, tema ou questão. Esta revisão deve incidir na produção científica realizada de preferência nos últimos 5 anos.

4. Métodos, técnicas, recursos e estratégias de intervenção (face à análise SWOT)

Estratégia de inovação/intervenção; gramática da intervenção: como vai agir, com quem, com que recursos. Cuidar do consentimento informado e esclarecido.

5. Métodos, técnicas e instrumentos de monitorização e recolha de dados que tenham em conta os processos e os resultados alcançados.

Breve identificação dos instrumentos de recolha de dados [documentos, entrevista, grupos de discussão focalizada, questionários, observação, diário de campo...]

6. Cronograma

Identificação das principais etapas do projeto (fase da conceção, implementação, monitorização avaliação e produção de relato).

7. Referências bibliográficas

Lista bibliográfica das referências ou citações utilizadas no texto.

Clarificado o objeto de trabalho logo na 1ª aula, os estudantes teriam tempo para pensar, amadurecer, propor hipóteses de trabalho, obtendo feedback ao longo de todo o tempo de produção. Todos os docentes teriam conhecimento dos projetos de trabalho, podendo contribuir para a sua melhoria, estando previsto que a meio do ano

letivo receberiam uma primeira versão preliminar ³, podendo fornecer contributos em função das unidades curriculares respetivas. Numa das últimas aulas do *Seminário de Projeto* seria apresentado ao grupo turma o trabalho realizado e enviado a versão final escrita para todos os docentes. Na última aula, todos os docentes eram convidados a participar na apresentação formal dos projetos, comentando e avaliando o trabalho realizado (50% da classificação de cada Unidade Curricular era constituída por este trabalho, que pretendia ser um ponto de encontro de todos os saberes curriculares).

Os alunos foram, pois, propondo e produzindo os seus projetos, obtendo sempre um feedback sobre a pertinência, relevância, exequibilidade. Os produtos finais foram assim o resultado de um *work in progress* que recebeu contributos de todo o corpo docente, constituindo-se como plataforma de encontro e diálogo pluridisciplinar.

Tendo em conta a tipologia de trabalhos, podemos organizar os trabalhos em três grandes categorias: a) projetos de intervenção [casos dos projetos 1, 2, 4], b) projetos de investigação sobre casos de inovação – memória crítica e reflexiva [projetos 3, 5, 6] e c) projetos de análise de casos-problema / inovação desejada [projeto 7].

Em qualquer dos casos, o desafio seria produzir um conhecimento mobilizável para uma ação educativa concreta, mais eficaz, mais inclusiva, mais democrática, sendo para isso necessário identificar, analisar e propor, de forma articulada e integrada, os ingredientes de uma “gramática generativa e transformacional” (Alves, 2021).

2. Quadro de referência teórico

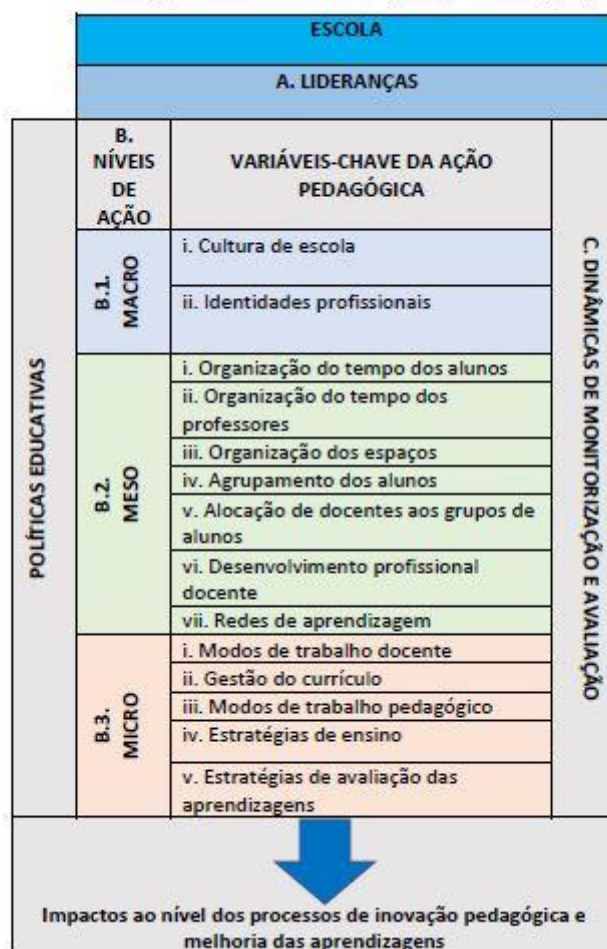
O quadro de referência teórico mobilizou as perspetivas burocráticas e pós-burocráticas, sabendo-se, como Licínio Lima (1992) que as escolas funcionam, regra geral, segundo um “modelo díptico”, ora seguindo a lógica da conformidade burocrática, ora seguindo o padrão da “anarquia organizada”, quando a realidade das ideologias, dos interesses e das circunstâncias a isso aconselhava ou obrigava. Ora seguindo o modelo dos “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976), ora seguindo os modelos da ambiguidade, presunção de competência, do “faz de conta” e do “icebergue organizacional”.

³ Esta indicação nem sempre foi cumprida, tendo-se verificado um diferimento deste envio na maioria dos trabalhos produzidos o que dificultou a produção de sugestões pluridisciplinares para a elaboração do projeto.

Estas visões teóricas aconselhavam a adoção de modelos de ação mais articulados e integrados, seguindo-se a perspetiva de Cabral e Alves (2018), evidenciada na imagem infra:

Imagem 1 – Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica

Quadro 1 - Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica



(Fonte: Cabral & Alves, 2018)

Como se pode observar, a imagem apresentada funciona como uma tentativa de articular e integrar 14 variáveis-chave distribuídas por três níveis – macro, meso e micro. Com esta representação queremos significar que a escola é “universo de significados” (Guerra, 2008), um mosaico de relações e interações, certamente condicionada (mas não inteiramente determinada) pelas políticas educativas e pelas lideranças de topo e intermédias. Empreender uma dinâmica de inovação significa *obrigatoriamente* convocar os três níveis de ação, considerar as estruturas e as agências locais/organizacionais, gerir o currículo disponibilizado aos alunos através de modos de

trabalho docente e discente, configurações flexíveis de alunos que *não comem todos a mesma ementa no mesmo espaço/tempo*.

Os diversos trabalhos aqui apresentados incorporam esta visão complexa e integradora, sendo, por isso, contributos relevantes para colocar em ação uma outra gramática pedagógica e organizacional (Cabral e Alves, 2018).

Uma outra imagem retoma esta referência teórica e enuncia 13 dimensões constitutivas da “gramática generativa e transformacional”, sendo de destacar os modos de trabalho docentes, a liderança profissional (que tem de estar focalizada nas aprendizagens), o currículo essencial, flexível e contextualizado (Alves, 2021). Como se poderá observar, a chave deste mapa são as pessoas em interação, a sua autonomia individual e colegial, o seu propósito e responsabilidade profissional.

Imagem 2 – Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional



Figura 1 – Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional

(Fonte: Alves, 2021)

Embora a variável liderança esteja referenciada nos dois referenciais apresentados, talvez se justifique tecer algumas considerações adicionais. De facto, os programas e os projetos de inovação pedagógica e educativa precisam não apenas do

consentimento dos líderes (de topo e intermédios), mas do impulso, do reconhecimento, da mobilização, da proximidade, da alocação de meios, da ativação das vontades que permitam que a generalidade dos membros da “comunidade educativa” participe de forma ativa e colaborativa no processo de inovação e mudança.

Ora, aceitar sair das rotinas e das “zonas de conforto” significa ver o sentido da mudança, reconhecer que os projetos não significam necessariamente mais trabalho desgastante, vislumbrar (pelo menos) a oportunidade da gratificação individual e coletiva. Porque o trabalho não tem de ser um absurdo. Porque o trabalho pode ser motivo de satisfação profissional gerada no encontro de boas vontades.

Como sustenta Daniel Pink (2017), “hoje, é economicamente vital e pessoalmente gratificante criar algo que seja também bonito, original ou emocionalmente apelativo”; hoje não basta a tecnologia, é preciso ativar a capacidade de gerar sintonia e sinfonia “ser capaz de ter uma visão abrangente, cruzar fronteiras e combinar diferentes elementos para formar uma unidade nova e sedutora”; “daqui para a frente, o que distinguirá os indivíduos de sucesso será a sua capacidade de compreender os desejos dos outros homens e mulheres, de estabelecer relacionamentos e de mostrar interesse e preocupação pelos outros”.

E remata o autor:

Design. História. Sinfonia. Empatia. Diversão. Sentido. Estas características irão cada vez mais orientar as nossas vidas e moldar o nosso mundo. Não tenho dúvidas de que muitos dos leitores encararão esta transformação com agrado. Para

outros, contudo, a mudança poderá parecer desastrosa - uma espécie de OPA hostil à vida normal por parte de um bando de afetados com roupas extravagantes, que deixarão de lado as pessoas insuficientemente artísticas ou emotivas. Porém, nada há a temer. As capacidades high touch e high concept, que agora assumem relevância, são atributos básicos do ser humano.

Nestes processos de inovação, estas dimensões são possíveis e podem constituir-se como motivos de uma *alegria profissional* estimulante na condição das lideranças promoverem esta visão e esta prática.

3. Critérios de análise e avaliação da inovação analisada ou proposta

Outro elemento importante que é relevante considerar quando pensamos em desenvolver práticas de investigação, inovação e desenvolvimento no campo da

inovação são os critérios-guia que deveremos mobilizar para conceber, monitorizar e avaliar a inovação. A partir de diversas fontes, elencamos 11 + 16 critérios que nos parecem relevantes para referenciar esta ação:

1. **Intencionalidade:** uma II&D tem um caráter intencional e significa uma mudança que deliberadamente se propõe gerar
2. **Interiorização:** a II&D implica uma aceitação e apropriação de uma mudança por parte das pessoas que a concebem e executam. Como ponto de partida, parece necessário haver um acordo de referência, uma compreensão e um consentimento informado sobre o programa
3. **Criatividade:** a II&D considera explicitamente o surgimento de iniciativas e a disposição para identificar e definir problemas passíveis de resolução durante o processo. Autores como De la Torre (1997) definem a criatividade de uma escola como a capacidade para adotar, adaptar, gerar ou recusar as inovações. A criatividade reflete-se na capacidade para identificar as melhorias, fixar metas e desenhar estratégias que aproveitem os recursos disponíveis para as alcançar
4. **Sistematização:** a II&D é uma ação planeada e sistemática que inclui processos de avaliação e reflexão crítica acerca da prática e da própria inovação.
5. **Profundidade:** a II&D gera mudanças nas concepções, atitudes e práticas educativas, implicando uma autêntica transformação progressiva nas concepções, representações e práticas.
6. **Pertinência:** a II&D é pertinente face ao contexto educativo. O contexto é um dos fatores mais importantes para o êxito das inovações, pelo que se devem ter em conta as suas características, fazendo da inovação uma solução para uma problemática bem definida.
7. **Orientação para os resultados:** a II&D não é um fim em si mesma, mas um meio para atingir melhores fins educativos. Os resultados de uma escola, inserida no sistema educativo nacional, são diversos, mas podem ser categorizados em resultados académicos, sociais, pessoais, relacionais, abrangendo conhecimentos, competências, capacidades e atitudes.
8. **Permanência:** a II&D tem de se manter durante o tempo necessário para se converter numa nova normalidade. A complexidade da I&D implica mudanças

em distintos níveis que requerem tempos diversos para que ocorram e se consolidem. Esta dimensão necessita, ainda, de tempo para se aferir a sua duração e impregnação.

9. Antecipação: a II&D no campo educativo requer que se antecipem o mais claramente possível quais são as características das situações que se querem atingir. Esta dimensão tem muito a ver com Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecido pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e que se constitui como um documento de referência incontornável para a ação educativa, projetando o futuro desejável para as competências, conhecimentos e disposições das jovens gerações.
10. Cultura: a II&D produz mudanças tanto nas conceções, como nas práticas. Estas mudanças contribuem para formar uma atitude aberta a novas mudanças, uma atitude que permita que a inovação se torne flexível e apta a compreender os sentidos das mudanças societais. Fazer da cultura organizacional algo de constitutivo da ação profissional é uma das principais garantias da sustentabilidade da II&D.
11. Diversidade de agentes e agências: a II&D implica uma diversidade de agentes (e agências) internos e externos que participam na construção de uma rede responsável da inovação que permite a articulação de esforços nas diversas dimensões de inovação [recursos, tecnologias, conhecimentos e pedagogia].
(Fontes: Blanco, R.; Messina, G. (2000), OECD (2015), UNESCO (2001))

Outra forma de estruturar o inventário das condições de sucesso das inovações é a referida por Lopes (2021), e que glosa algumas das dimensões acabadas de apresentar:

Critério 1: As inovações tendem a ser mais bem-sucedidas quando existe um horizonte claro (transparente) sobre o que se pretende fazer, onde estamos e para onde queremos ir e como lá poderemos chegar.

Critério 2: As inovações são desencadeadas com uma análise prévia dos estudos já realizados sobre as mesmas áreas de inovação.

Critério 3: A inovação educacional à escala das instituições educativas deve contar com um claro compromisso das lideranças escolares.

Critério 4: As inovações devem contar com uma adequada preparação prévia (avaliar o meio envolvente; diagnosticar problemas e potencialidades; articular uma visão de futuro, em comum e comunicá-la bem)

Critério 5: As inovações devem assegurar que existem políticas locais e nacionais alinhadas e coerentes.

Critério 6: As inovações são tanto mais eficazes quanto mais envolvem os educadores e as suas equipas, por exemplo, em dinâmicas apoiadas por redes de entreaajuda.

Critério 7: As inovações que reconfiguram o ofício do aluno (Perrenoud, 1995), tornando-o mais ativo e autónomo nas aprendizagens e mais participativo e interveniente na vida da escola, podem potenciar a motivação e implicação e, assim, a obtenção de melhores resultados

Critério 8: As inovações educacionais devem chegar à sala de aula, que, normalmente, continua não só fechada na mão de cada professor como imune às mudanças que se diz ocorrerem na educação.

Critério 9: Nas inovações educacionais é fundamental assegurar a consistência e a coerência dos processos de mudança, por exemplo, nomeadamente através da articulação presente num plano de ação, em execução e reflexão permanentes.

Critério 10: As inovações bem-sucedidas contam também com uma avaliação permanente, desde o momento prévio ao seu arranque, passando pelo durante e chegando ao depois.

Critério 11: As inovações são mais bem-sucedidas se assentam em trabalho colaborativo e aberto

Critério 12: As inovações devem fomentar a autonomia profissional dos educadores e das equipas escolares e contar com sistemas de capacitação e de desenvolvimento profissional.

Critério 13: As inovações educacionais à escala de uma escola são tanto mais sustentadas e eficazes quanto mais assegurem a internalização das competências necessárias ao desenvolvimento de novos processos educativos.

Critério 14: As inovações em cada escola são tanto mais eficazes quanto mais e melhor cada escola estiver integrada em redes de cooperação interinstitucional, como motores da melhoria das escolas e dos profissionais

Critério 15: As inovações que revelam maior eficácia contam com uma boa dose de paixão e entusiasmo por parte dos que a desenvolvem e dos que a lideram.

Critério 16: As inovações carecem dos recursos adequados, sejam materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), sejam financeiros e sejam de pessoas, de profissionais qualificados.

Uma possível lista de verificação da inovação daqui decorrente pode enunciar-se do seguinte modo (ou mesmo usar uma escala de Likert de 4 ou 5 níveis de presença):

1. Inscreve-se num horizonte de mudança que é claro?
2. Sustenta-se em evidências da investigação?
3. Conta com o compromisso das lideranças da escola?
4. Contou com cuidada planificação e preparação prévias?
5. Conta com políticas nacionais e locais coerentes (ou há dissonâncias claras)?
6. Envolve os educadores e suas equipas na conceção e planeamento?
7. Envolve os alunos na conceção, execução e acompanhamento das ações?
8. A inovação chega à sala de aula e à melhoria dos processos?
9. A inovação integra um plano coerente e consistente de mudança?
10. Está previsto um sistema de monitorização e avaliação?
11. O processo de inovação assenta no trabalho colaborativo e aberto?
12. Conta com um sistema de capacitação e aprendizagem profissional?
13. Conta com equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica da inovação?
14. Conta com redes externas de entreajuda à escola e aos profissionais?
15. Existe uma boa dose de entusiasmo e paixão por parte das lideranças?
16. O projeto conta com os recursos adequados para o seu desenvolvimento no tempo?

(Fonte (adaptado) : Lopes, J. P. (2021))

4. Breve análise dos trabalhos produzidos

Como se referiu, os sete trabalhos aqui reunidos distribuem-se por 3 categorias: a) projetos de intervenção [casos dos projetos 1, 2, 4], b) projetos de investigação sobre casos de inovação – memória crítica e reflexiva [projetos 3, 5, 6] e c) projetos de análise de casos-problema / inovação desejada [projeto 7].

O projeto Simbiose [1], procura instituir uma prática educativa mais articulada e integrada a partir das potencialidades inerentes a uma lógica de ação baseada no projeto. Como refere a autora, Ana Topete, logo na inscrição inicial que funciona como mote do projeto

Uma alma não é adequadamente formada pela mera acumulação de informação. A metodologia da educação jesuíta era formar um homem para treiná-lo a pensar. (...) Queremos formar, não simplesmente informar. (...) E não apenas formação intelectual, mas a formação do homem todo. Corpo, sentidos, memória, imaginação, intelecto e vontade. Está desenvolvendo, disciplinando e direcionando todas as capacidades da personalidade humana. Esse é o propósito da educação". [P. Richard Tierney in "Teacher and Teaching" (1914)]

Porque sabe o *propósito da educação*, porque sabe o sentido teleológico da ação educativa, porque sabe que os fins é que devem orientar e determinar os meios, a autora afirma que este saber

obriga a uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, para se criar um novo paradigma didático-pedagógico. Este PI surge em resposta a essa necessidade, através de um novo modelo pedagógico e organizacional, pensado e elaborado para o Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), a aplicar aos alunos do 7.º ano de escolaridade e irá chamar-se **Projeto Simbiose**.

O modo como concebe e articula as diferentes variáveis organizacionais e pedagógicas e como as concretiza ilustra bem o conhecimento da complexidade, mas também o da viabilidade e possibilidade, se envolver os agentes e as lideranças. Como conclui a autora:

O projeto Simbiose, foi pensado e elaborado especificamente para o AESV, tendo em conta as suas características, necessidades e recursos. Procurou-se por isso, personalizar cada ideia, cada objetivo e cada estratégia, de forma a que se enquadrasse no Agrupamento em causa, dando resposta ao objetivo prioritário do projeto: uma estratégia para que os alunos aprendam mais e melhor. Trata-se de encontrar uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, preparando simultaneamente os alunos para os desafios que a vida lhes vai apresentar, sejam profissionais, pessoais ou emocionais.

O projeto 2, da autoria de Carla Filipa Oliveira Araújo Pereira & Paula Maria da Mota Correia

assume também a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) implementados no presente ano letivo, no Externato Paulo VI (Braga).

É ainda a ideia de que escola não pode ser um amontoado de disciplinas impostas aos alunos. Como referem as autoras,

os Projetos desenvolvem múltiplas competências ao proporem desafios que estimulem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e a completá-los. A experiência com estes dois Projetos na escola tem-se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas e no trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais.

E a concluir, torna-se claro que as autoras interiorizam bem o quadro teórico que lhes iluminou a ação:

Assim podemos concluir que as variáveis-chave da ação pedagógica tidas em conta obedeceram a níveis de ação e a uma política educativa de liderança diferenciadas. A nível macro as Lideranças analisaram a Cultura da Escola e concluíram que os 5.ºs e 7.º anos seriam os mais indicados para implementar a pedagogia de projeto, uma vez que são anos iniciais de ciclo, definindo a um nível meso uma nova organização do tempo dos alunos, não cumprindo o horário disciplinar estipulado, mas adaptando-o às necessidades dos projetos. Os espaços foram reorganizados, não havendo as tradicionais mesas e cadeiras enfileiradas, pois os alunos agrupavam-se de acordo com o objetivo previamente estipulado pelo professor. Os docentes foram alocados aos grupos de alunos, de acordo com a sua área disciplinar. Desta forma, construíram-se redes de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. A um nível micro observamos a gestão do currículo, pois as planificações foram transversais às disciplinas intervenientes no projeto, havendo um conseqüente reajuste do modo de trabalho pedagógico com novas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens (implementação de rubricas).

O projeto 3, da autoria de Cláudia Filipa Ferreira Matos, Jacinto José Figueiredo Oliveira & Jaquelina Sofia da Costa Vinagre, elege a problemática da observação de práticas pedagógicas entre pares, em contextos formais e informais. A tese central está expressa no título -Observar para Melhorar as Práticas Profissionais. De facto, há muitas evidências de que os professores se formam e desenvolvem, sobretudo, nos contextos de trabalho. Como refere Nóvoa & Finger (1988), numa obra seminal, a formação exige uma transformação individual e colegial, exige um compromisso institucional, e realiza-se numa lógica de produção de resposta aos problemas concretos (e não de consumo de prescrições pré-feitas). Também Hargreaves e Connor (2018) sustentam a relevância

de um profissionalismo interativo, a prática de uma colaboração densa, condição *sine qua non* de uma aprendizagem para todos os alunos. A referência ao projeto COPA – colaborar para aprender – em curso no Grupo de colégios Ribadouro e induzido e monitorizado pela Faculdade de Educação e Psicologia da UCP, é um bom exemplo de uma colaboração livre, desejada e profícua.

Como concluem os autores,

A observação de aulas, inserida no processo de desenvolvimento e progressão na carreira docente, pretende promover o envolvimento e a responsabilização do professor tendo sempre em vista a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. É esta aprendizagem contínua e reflexiva que permite o crescimento docente e organizacional, só assim é que se inicia uma nova gramática escolar.

O projeto 4, da autoria de Jacinta Maria Gomes da Rocha Valente, do Centro de Educação Integral, segue também a Aprendizagem baseada em projetos com grupos de alunos de diferentes níveis, implementado por equipas de professores em trabalho colaborativo.

Como refere a autora,

Pretende-se, assim, motivar os alunos para a sua aprendizagem, tirá-los da sua zona de conforto mais passiva (métodos de aprendizagem tradicionais) e dentro do mesmo grupo de alunos (turma), para que possam crescer e entusiasmar-se com a escola, promovendo competências como o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e pensamento criativo, e raciocínio e resolução de problemas, tão relevantes no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

De facto, esta é uma disposição fundamental porque o *verbo aprender não suporta o imperativo*. Os professores não podem obrigar os alunos a aprender. Os professores precisam de uma certa colaboração dos alunos (e aqui reside o seu poder maior). A aprendizagem requer uma ação volitiva por parte dos alunos. E surge a inevitável questão: o que ativa a vontade de aprender? Contextualizando conteúdos, interligando-os, explicitando a sua relevância pessoal e social, indo ao encontro das necessidades específicas de cada aluno, mostrando que o conhecimento é uma condição indispensável para uma vida digna e decente.

A implementação do projeto revelou-se positiva. Como refere a autora:

Tanto pela observação direta do envolvimento durante a implementação do projeto, quer pelas respostas ao questionário de satisfação, parece claro que os professores estão disponíveis e preparados para começar a trabalhar em equipa e fora do seu programa, embora

precisem ainda de melhorar a forma como o preparam, implementam e avaliam os alunos.

Todos os professores envolvidos consideraram uma mais-valia a implementação da metodologia de trabalho por projeto com equipas interdisciplinares e grupos de alunos de diferentes anos escolares.

E da parte dos pais, houve também uma sintonia digna de registo:

A maioria dos pais indicaram que sentiram diferença nos filhos durante a implementação deste projeto de intervenção. Salientaram o entusiasmo pelas aprendizagens, mas também o contacto com outros colegas e professores num contexto de aprendizagem diferente.

Note-se, no entanto, que esta abordagem ocorreu apenas durante uma semana, não se podendo generalizar uma gestão curricular seguindo integralmente este padrão. No final do trabalho, a autora enuncia diversas recomendações pertinentes para se poder alargar e sustentar um projeto desta natureza.

O projeto nº 5, da autoria de José Miguel Tavares Carvalho Sinde, elege o escutismo como objeto de investigação. Com o título -Secções, Patrulhas, Projetos e Competências - Reflexões sobre inovação pedagógica, do escutismo para a escola portuguesa – o autor descreve e analisa os princípios, a organização e as práticas do escutismo procurando, em última instância, avaliar se esta “gramática” poderia inspirar as práticas educativas formais desenvolvidas na escola.

Tendo realizado uma análise de conteúdo dos documentos instituintes e concretizado a recolha de dados empíricos através da técnica de *Grupo de Discussão Focalizada*, o autor afirma ter reunido evidências que lhe permitem sustentar ser

perceptível que, não só o projecto educativo do CNE se cumpre nas realidades dos participantes, como as suas experiências educativas e de aprendizagem validam muitos dos indicadores de inovação pedagógica, podendo porventura inspirar uma gramática generativa e transformacional da escola portuguesa.

De facto, o autor, através de um sistemático conjunto de categorias e indicadores, parece demonstrar o sucesso de uma *gramática* que bem poderia inspirar muitas das práticas formais da escolarização obrigatória. E em jeito de provocação, interroga-se na parte final do seu texto:

Antes de terminar, gostaria de incluir uma reflexão talvez menos académica – ou mais contundente – suscitada por este estudo. Quando conseguiremos nós acabar com a escola do conhecimento “morto”, estático e sem significado? Quando conseguiremos construir uma escola que recorre

a métodos experienciais e permite que as aprendizagens sejam afectivamente e simbolicamente significadas? Que desperta interesses e motivações? Que emprega metodologias activas, acção esta que pressuponha o carácter consequente dos conhecimentos que queremos transmitir – ou, melhor dizendo, cuja aprendizagem apenas facilitamos? Que transforma conhecimentos impermanentes, despejados em testes e exames e depois esquecidos, em competências para a vida, efectivamente adquiridas, desenvolvidas e mobilizáveis noutros contextos? Quando conseguiremos aliar estas aprendizagens ao desenvolvimento de um sistema de valores, que não se ensina na teoria, mas na prática? Quando olharemos para a aprendizagem como um processo de construção subjectiva? Quando olharemos para o aprendente como um sujeito activo, capaz de autodeterminação, um criador e o principal autor das suas aprendizagens?

Excelentes questões à procura de respostas inteligentes e ousadas.

O projeto nº 6, da autoria de Michely Fernandes Oliveira, é um estudo de caso que analisa as práticas de articulação ente a educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico, procurando saber, seguindo o referencial teórico sumariamente aqui exposto, a existência de práticas de inovação e articulação que promovam as aprendizagens dos alunos.

O caso “intrínseco” é a instituição “Scholé”, sediada em Matosinhos, e que apresenta uma conceptualização educativa singular e uma prática claramente inovadora, cumprindo a generalidade dos critérios supra referidos.

Uma das conclusões do estudo sinaliza que

os dados compilados permitiram concluir que o modo como a escola está estruturada a nível organizacional, as estratégias pedagógicas, os seus princípios metodológicos e gestão curriculares, contribuem para o ensino-aprendizagem articulado entre os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que integra a todos da comunidade educativa na promoção das aprendizagens.

Adotando o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), a autora conclui que a escola em estudo adota uma perspectiva educativa articulada, coerente e integrada, sendo de destacar o seguinte:

A escola em estudo constitui em suas dimensões, as condições a nível dos processos de inovação pedagógica para o impacto de melhorias às aprendizagens de seus alunos, de modo a romper com a gramática escolar tradicional e prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. A nível da metodologia para a planificação dos projetos, pelos Arcos de Aprendizagem, mostra-se à dimensão da prática docente um instrumento desafiador em sua construção e execução, no que exige do profissional competências que envolvem a gestão da organização dos tempos de ensinar e aprender, a gestão do currículo de forma articulada e integrada, a pesquisa e estudo sobre os conteúdos, com clareza de onde se está para onde quer

chegar, de modo que o aluno tenha o melhor aproveitamento em seu percurso de aprendizagem, a considerar todos os elementos descritos no currículo visível e oculto da planificação para o sucesso das aprendizagens.

Estando nas margens do sistema oficial padronizado, este caso bem pode ser uma inspiração para a metamorfose da escola.

O último estudo apresentado, da autoria de Vítor Hugo da Costa Martins Abreu, elege a análise das práticas de retenção (sendo também um estudo de caso que pode assumir a natureza “instrumental” dado o seu potencial de transferibilidade.

Analisando as atas dos conselhos de turma de uma escola X, o autor analisa os motivos que, na ótica dos professores, levaram à decisão de retenção.

Os resultados são interpelantes: as causas são todas externas à escola e à docência. As retenções são devidas ao contexto social e familiar, ao aluno que não trabalha, não se esforça, não é digno do prémio da progressão. A avaliação é aqui encarada como um prémio ou uma sanção. A ligeireza dos argumentos enunciados são uma *vergonha* profissional e organizacional. E revelam uma clara falta de estudo e conhecimento dos professores que assim se expressam. Revelam ainda a ausência de uma liderança em todos os níveis da organização, a começar no diretor de turma e a acabar no conselho pedagógico e no diretor.

Como é óbvio, o estudo que o autor realiza

demonstra que a medida de retenção escolar é ineficaz e não incorpora benefícios para os alunos. Aliás, esta medida, atendendo aos seus efeitos nefastos, pode mesmo prejudicar a escolaridade do aluno, despoletando sentimentos negativos como baixa autoestima, baixo autoconceito, frustração e descompromisso com a escola podendo desembocar no abandono escolar. Como salienta Rebelo (2009) “(...) a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos” (pp. 43).

E, sendo assim, esta prática, pelos enunciados que produz e pelos efeitos que gera, só revela um claro défice de responsabilidade profissional e organizacional que urge denunciar e combater.

5. Conclusão

O essencial está dito. Os trabalhos publicamente apresentados revelam uma elevada pertinência e relevância. Demonstram uma aprofundada capacidade de

reflexão e análise. Evidenciam que os autores compreendem os problemas estruturais de uma escola de massas e sabem os caminhos teóricos e práticos que podem resgatar a escolarização dos seus vários planos inclinados.

Os autores também sabem a complexidade da inovação pedagógica e da mudança educativa. Sabem a centralidade da escuta, do envolvimento, da comunicação, da avaliação ao serviço das aprendizagens, da construção de uma comunidade *realmente* educativa que partilha uma visão, uma missão, um horizonte. Sabem que a mudança maior que é preciso encetar poderá ter a ver com o conceito e a prática do que é ser professor. Com uma profissionalidade docente mais autónoma, mais exigente consigo mesma, mais autoral e criativa, mais exigente com os poderes públicos, mais comprometida com as aprendizagens dos alunos (e do próprio colégio profissional), mais colaborativa.

Esta 5ª edição da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa deu um contributo relevante para pensar e praticar uma outra forma de ensinar e de fazer aprender. A todos os que a tornaram possível é devida uma palavra de gratidão que aqui enuncio por extenso: o b r i g a d o.

6. Referências bibliográficas

Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Porto: Católica Editora, pp. 25-48

<https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3077-mudanca-em-movimento.html>

Blanco, R.; Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria às práticas*. Porto: FEP-UCP

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26820/1/9789899948693.pdf>

Guerra, M. S. (2008). *Uma escola que aprende*. Porto: Edições ASA

Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Lima, L. C.. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Universidade do Minho, Portugal: Instituto de Educação. 1992.

Lopes, J. P. (2021). Melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal. Trabalho final apresentado no Seminário de Projeto da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa e baseado em Azevedo, 2020. [segundo o autor esta listagem tem a seguinte autoria: Azevedo, J. (2020). *O que a literatura conclui sobre inovação pedagógica. Documento de apoio cedido no âmbito da Unidade de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Edição 2020/2021. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa – Porto.*]

Nóvoa, A. Finger, M. (1988). *O Método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde

OECD (2015), Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>

Pink, D. (2017). *A nova Inteligência*. Lisboa: Texto Editores

UNESCO (2001). *Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. [em linha]. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

1. Projeto Simbiose - Implementação da aprendizagem baseada em projetos no [Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga]

Ana Margarida Picado Topete

“Uma alma não é adequadamente formada pela mera acumulação de informação. A metodologia da educação jesuíta era formar um homem para treiná-lo a pensar. (...) Queremos formar, não simplesmente informar. (...) E não apenas formação intelectual, mas a formação do homem todo. Corpo, sentidos, memória, imaginação, intelecto e vontade. Está desenvolvendo, disciplinando e direcionando todas as capacidades da personalidade humana. Esse é o propósito da educação”.

P. Richard Tierney *in* "Teacher and Teaching" (1914)

RESUMO

O plano de inovação (PI) que se apresenta, consiste numa proposta de alteração do modelo pedagógico atual, através da implementação da **aprendizagem baseada em projetos**, uma metodologia ativa em que os alunos são protagonistas da sua própria aprendizagem e que permite aprender de forma dinâmica, tornando o ensino mais atrativo. Trata-se de uma estratégia para uma aprendizagem melhor, focada nos alunos, com especial ênfase nas suas competências pessoais, profissionais e sociais, promovendo uma maior interação dos saberes, evitando assim, a fragmentação do conhecimento. A consecução desse objetivo, obriga a uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, para se criar um novo paradigma didático-pedagógico. Este PI surge em resposta a essa necessidade, através de um novo modelo pedagógico e organizacional, pensado e elaborado para o Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), a aplicar aos alunos do 7.º ano de escolaridade e irá chamar-se **Projeto Simbiose**.

Palavras chave: modelo pedagógico, projetos, mudança educativa, inovação.

ABSTRACT

The innovation plan (IP) here presented consists of a proposal to change the current pedagogical model, through the implementation of project based learning, an

active methodology in which students are protagonists of their own learning and that allows learning in a dynamic way, making teaching more attractive. It is a strategy for better learning, focused on students, with special emphasis on their personal, professional and social skills, promoting greater interaction of knowledge, thus avoiding its fragmentation. The achievement of this objective requires a restructuring of the teaching and learning processes, in order to create a new didactic-pedagogical paradigm. This Plan arises in response to this need. It was designed for Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), to be applied to students in the 7th year of schooling and will be called **symbiosis project**.

Keywords: pedagogical model, projects, educational change, innovation.

1. Tema de Intervenção

O mundo atual coloca novos desafios à educação. A escola deve ser um espaço inspirador, centrado no desenvolvimento de competências essenciais promovendo o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Há necessidade de um modelo pedagógico centrado na aprendizagem e não no ensino, no aluno e não no professor, nos contextos reais de vida e não nos manuais, no trabalho cooperativo e não no individualismo e competição, no valor de cada aluno e não na homogeneização da turma. É a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira crítica, e não o volume de informações adquiridas na escola, que pode ajudar o pensamento humano a se desenvolver (Morin, E., 2000). Trata-se de formar cidadãos ativos, autónomos, colaborativos e responsáveis.

A criação de espaços estruturados na aprendizagem baseada em projetos, integrando conteúdos dos programas das disciplinas existentes, poderá permitir uma outra lógica de aprendizagem que o mundo do trabalho e a vida em sociedade cada vez mais vêm a impor como necessário. Foca-se nas vivências práticas, levando a uma maior participação dos alunos durante o processo de aprendizagem, propondo tarefas e desafios com o objetivo de desenvolver um projeto ou um produto. A pedagogia de projetos rejeita a noção de que todos os alunos devem aprender as mesmas coisas, pelos mesmos métodos, nos mesmos ritmos e nos mesmos momentos, independentemente de seus interesses e das suas aptidões.

Esta metodologia conduz ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores, ao basear-se no trabalho colaborativo, promovendo a sua confiança, o gosto pela investigação e descoberta, promoção de autonomia intelectual e cívica, indo ao encontro dos princípios perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Cabral e Alves, 2021). Os projetos focados na interdisciplinaridade, articulam aprendizagens das diferentes áreas disciplinares, procuram o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores, que ajudem os alunos na tomada de decisões e promovam um papel interventivo assente no espírito crítico e no pensamento criativo.

Este plano de inovação (PI), vai ao encontro da necessidade de reconfigurar a escola para responder às exigências do século XXI e consiste numa proposta de alteração do modelo pedagógico atual, através da implementação da **aprendizagem baseada em**

projetos. O PI terá como alvo e contexto, o Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), para os 80 alunos do 7.º ano de escolaridade e irá chamar-se **Projeto Simbiose.**

2. Definição do Problema

A escola na qual o currículo é dividido por anos/níveis, em que os alunos são classificados pelo desempenho académico e idade, a verticalidade, a hierarquia e as salas de aulas independentes, são ideias tão tradicionais e estão tão institucionalizadas, que continua a ser difícil pensar e implementar alternativas. Andamos há demasiado tempo a tentar ultrapassar a velha gramática escolar. As escolas terão que ter a coragem de implementar dinâmicas que quebrem barreiras e permitam aos alunos de hoje aprender de forma ativa, contextualizada, alternativa, porque a velha gramática escolar já não serve os propósitos humanos. É possível uma outra forma de escolarizar e de fazer aprender os alunos. As escolas têm de se organizar de outra forma. Organizar o currículo, o trabalho pedagógico dos professores e o trabalho pedagógico dos alunos. Têm de organizar os espaços e tempos letivos fora do padrão considerado normal. As escolas têm de renascer.

O Agrupamento em questão, tem já implementados vários projetos e ações, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos e o próprio Projeto Educativo, abraça esta metodologia ao definir como objetivos gerais:

- Contribuir para a formação integral dos alunos;
- Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal, conducente a uma realização individual e socialmente gratificante;
- Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação;
- Desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social;
- Assegurar a todos os alunos uma formação comum geral e permitir opções formativas diferenciadas, segundo vocações e interesses próprios;
- Valorizar o desenvolvimento de aptidões vocacionais e profissionais, de modo a promover a formação para o exercício de uma profissão.

Parece por isso pertinente a implementação da aprendizagem baseada em projetos, uma metodologia focada na investigação prática. Em vez do ato mecânico de

assistir à aula expositiva do professor, os alunos são convidados a envolverem-se em desafios reais ou simulados. A ideia é tornar o ensino mais atrativo, sem a imposição do conteúdo de modo passivo. Destacam-se como principais objetivos desta metodologia, centrar a aprendizagem no aluno, fomentar o trabalho em equipa, desenvolver o espírito de iniciativa e a criatividade, desenvolver competências de comunicação, desenvolver o pensamento crítico e, por último, relacionar conteúdos interdisciplinares de forma integrada.

É uma resposta à necessidade de uma estratégia para uma aprendizagem melhor, focada nos alunos, com especial ênfase nas suas competências pessoais, profissionais e sociais, dando prioridade à promoção da autonomia, da cooperação, da criatividade, da inovação, do esforço e da liderança, a partir do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. É uma forma de promover uma maior interação dos saberes, evitando a fragmentação do conhecimento.

Para preparação e elaboração deste PI, procedeu-se primeiramente a uma análise SWOT, já direcionada para a implementação de aprendizagem por projetos.

FATORES INTERNOS	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Direção dinâmica e ambiciosa - Alunos disponíveis para a mudança - Existência de professores motivados em número suficiente, capazes de serem agentes de inovação - Recursos materiais - Espaço físico facilitador 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho dos professores - Desconfiança relativamente a um modelo diferente e desafiador - Falta de tempo para trabalho prévio de preparação/formação - Relação débil do corpo docente com a Direção - Falta de reconhecimento do trabalho dos professores - Burocratização
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> - Meio onde a escola está inserida - Apoio da comunidade - Apoio da autarquia - Espaço envolvente - Multiculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos financeiros - Consequências da pandemia e suas restrições - Descontentamento e consequente desmotivação dos professores devido ao estado da carreira docente
FATORES EXTERNOS	

Quadro 1. Análise SWOT - implementação do Projeto Simbiose no AESV.

3. Estado da arte

Apesar das inúmeras tentativas ao longo do tempo para mudar a organização estrutural do ensino, a verdade é que pouco se alterou. De acordo com Tyack & Cuban (2003, p. 107), a gramática escolar, assente principalmente na organização da escola por níveis e na Unidade Carnegie, sobreviveu a 3 desafios vigorosos: Plano Dalton, o Estudo de 8 anos e um modelo mais flexível de escola nas décadas de 60 e 70. Segundo os mesmos autores, o argumento de todos os inovadores ao longo do tempo era que a velha gramática escolar já não servia os propósitos humanos. Consideravam-na demasiado rígida, hierárquica e baseada numa visão restrita da natureza humana. Embora os inovadores lançassem experiências dinâmicas e motivadoras, essas reformas não duravam muito. As propostas incluíam alterações no currículo, utilização do tempo, espaço e número de alunos como recursos flexíveis, diversificação dos períodos/horários de aulas, professores em equipas educativas, estratégias de acesso ao ensino superior e estudo/percurso individual respeitando as características de cada um. Estas propostas de inovação obrigavam obviamente a mudanças significativas na organização estrutural das escolas, por esse motivo, apenas algumas adotavam a experiência por inteiro, outras aplicavam-nas aos poucos ou em pequenos grupos. A falta de apoio das comunidades, a rotatividade dos professores e diretores, o desgaste e exaustão dos professores, impediam a efetividade das reformas que acabavam por desvanecer. No entanto, os verdadeiros adversários sempre foram os professores conservadores e a habitual recusa em experimentar algo novo, assim como diretores com noções antiquadas de eficiência que mantinham a crença de que a igualdade no ensino teria de ser um princípio a cumprir rigorosamente, no cumprimento de um percurso que culminava com exames para passagem ao próximo nível: sucesso significava transitar e insucesso não transitar. Esta avaliação em massa obviamente selecionava quem tinha competências responsabilizando os alunos pelos falhanços e não as organizações.

Finalmente, consolidou-se a ideia de que os estudantes são jovens ativos, intelectualmente curiosos, tendencialmente autónomos e capazes de fazer a sua própria aprendizagem pelo descobrimento orientado. Terão agora as escolas que ter a coragem de implementar dinâmicas que quebrem barreiras e permitam aos alunos de hoje

aprender. Pensamos estar a passar uma fase de “confusão coletiva”, na medida em que ainda se verifica alguma incoerência em todo este processo ao nível das estruturas organizativas. Portugal está ainda longe do objetivo, mas já é visível um avanço no percurso, não só pelo número de escolas com propostas inovadoras, mas também pelo avanço normativo que se verificou nestes últimos anos.

Fazendo um breve enquadramento normativo, foram publicados documentos orientadores e decretos-lei que apoiam esta mudança e inovação educativa. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, surgiu com o objetivo de

“criar um quadro de referência que pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia, através da criação de condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”.

Trata-se no fundo de priorizar a formação de cidadãos ativos, autónomos e responsáveis.

Para desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>).

Por sua vez, o DL n.º 54/2018 de 6 de julho, pretende:

“estabelecer uma nova concetualização da educação inclusiva, através da concretização do direito que cada aluno tem, a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social”.

Acrescenta ainda que no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Na sequência do Decreto supracitado, é publicado o DL n.º 55/2018 de 6 de julho, que pretende desafiar as escolas,

“(…) conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; (...) iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar (...) v) Apostar

na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas; (...).”

Este enquadramento normativo apela à criação de novos modelos educativos, assentes em mudanças significativas na organização estrutural da escola indo ao encontro de uma aprendizagem mais efetiva. No entanto, a produção legislativa, só por si, não se pode confundir com inovação. Os normativos incentivam e suportam as mudanças no padrão, mas terão de ser as escolas, com os diversos atores educativos (Direções ambiciosas e professores motivados), a delinear as estratégias que considerem mais eficazes no contexto em que estão inseridas.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors em 1999, já na altura propôs uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação, designados quatro pilares da Educação:

Aprender a conhecer, refere-se à aquisição de instrumentos de compreensão/conhecimento (...). Debruça-se sobre o raciocínio, compreensão, dedução, memória, e todos os processos cognitivos. Contudo, deve existir a preocupação de despertar no estudante, não só estes processos em si, como o desejo de desenvolvê-los, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor.

Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aplicando na prática os conhecimentos “teóricos”. É essencial que cada indivíduo saiba comunicar. Não apenas reter e transmitir informação, mas também interpretar e selecionar essa informação, analisar diferentes perspetivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações.

Aprender a conviver, atua no campo das atitudes e valores, tornando-se por isso, num grande desafio para os educadores (...).

Aprender a ser, conceito principal que integra todos os anteriores. Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. (...) Pretende-se formar indivíduos autónomos, intelectualmente ativos e independentes,

capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

De acordo com o mesmo relatório, a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seus próprios destinos.

No entanto, o (nosso) modelo pedagógico, aquele pelo qual a maioria das escolas se rege, não vai de forma alguma ao encontro dos quatro pilares da Educação e das necessidades dos alunos de hoje. Para isso, terá que se criar uma pedagogia de autonomia, responsabilidade e interação.

A aprendizagem baseada em projetos prioriza a promoção da autonomia, da cooperação, da criatividade, da inovação, do esforço e da liderança, a partir do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e dá resposta ao que se pretende para formar os jovens de hoje.

Para a construção deste projeto foram estudados vários modelos pedagógicos de escolas de afiliação jesuíta, escolas públicas e escolas privadas laicas, assim como uma panóplia de projetos interdisciplinares de variadas áreas. Foi também analisada a possibilidade de transposição para a escola portuguesa, nomeadamente o AESV, havendo sempre o cuidado de identificar e verificar se o Agrupamento em questão cumpre com os requisitos necessários para a sua implementação.

4. Estratégias gerais de intervenção

A gestão dos alunos (tendo por base a unidade de classe ou turma), a gestão do tempo escolar (organizado por anos letivos e por tempos escolares rígidos organizados num horário fixo), a gestão dos espaços (espaços específicos para as diferentes aulas, organizados de forma a potenciar uma atitude tendencialmente passiva e recetiva por parte dos alunos) e a gestão do conhecimento (compartimentado e organizado por disciplinas) concorrem para a permanência de um modelo alternativo, em nome da igualdade de acesso à educação. Esta pedagogia coletiva, uniforme e transmissiva assenta em lógicas de trabalho docente individualistas (Cabral e Alves, 2016, p. 83).

Kotter. e Rathgeber (2016), mostram-nos a importância da colaboração e envolvimento de todos para se ser bem-sucedido num mundo em constante mudança. A fábula dos pinguins imperadores que nos fala de resistência à mudança, do individualismo nas sociedades, mas acima de tudo, como o trabalho em equipa e a colaboração de todos, permite vencer obstáculos aparentemente inultrapassáveis, em tudo se assemelha à situação vivida no ensino. Os mesmos autores, atribuem esta resistência, à insegurança e ao medo, por não saber que caminho seguir, não confiar naqueles que promovem a mudança ou até porque já testemunharam várias mudanças e todas fracassaram.

É necessário por isso, questionar se estarão os alunos e professores preparados para esta mudança. Todos os envolvidos terão de estar em sintonia e esclarecidos relativamente ao que se pretende, de que forma será operacionalizado e o que se espera de cada um. Por esse motivo, é importante que o projeto a implementar seja desejado e não decretado. É fundamental que os professores participem de forma ativa na sua construção, para que se envolvam e acreditem no projeto, só assim todas estas mudanças serão possíveis. A implementação de uma aprendizagem por projetos obriga a mudanças significativas na organização estrutural da escola, nomeadamente, uma possível reorganização do currículo, utilização do tempo, espaço e número de alunos como recursos flexíveis, reconfiguração das salas, diversificação dos períodos/horários de aulas, professores organizados em equipas educativas e estudo/percurso individual respeitando as características de cada um. Estruturalmente, terá de se averiguar se existem recursos adequados e suficientes, sejam originais ou passíveis de reajustes, que possam servir o projeto em questão.

A construção deste projeto implica a definição de um Modelo Pedagógico, um Modelo Organizacional e o abraçar de uma nova Cultura de Inovação. Este projeto, pretende ser uma solução para melhorar as aprendizagens dos alunos, mas é apenas um ponto de partida e não uma receita para o sucesso. O Agrupamento terá de assumir que o caminho a percorrer terá muitos erros para os quais terão de ser encontradas soluções, surgirão propostas que terão de ser reformuladas ou até abandonadas, sendo imperativo uma monitorização e avaliação regulares com o objetivo de encontrar o melhor caminho para a aprendizagem efetiva dos alunos.

4.1. Modelo Pedagógico

Já concluímos que implementação da aprendizagem por projetos exige uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, para se criar um novo paradigma didático-pedagógico. Seguindo a lógica de Oliveira (2018, *in* Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, p. 184), propõe-se a introdução de um novo espaço e tempo disciplinar – nas condições definidas pelos novos normativos – que possibilite um trabalho de integração, não de novos conteúdos, mas de conteúdos já previstos nas várias disciplinas de cada ano de escolaridade envolvido. Neste sentido, é necessário reestruturar, não apenas determinados processos internos, mas também os contextos organizacionais do trabalho dos professores, colocando o envolvimento destes no núcleo da aprendizagem organizacional (Machado e Formosinho, 2016, p. 14). A alteração que se propõe é a de uma nova visão do trabalho sobre esses mesmos conteúdos. Serão mais aprendidos que ensinados e deverão ser aprendidos em resposta a um questionamento desafiado aos alunos.

O modelo pedagógico da aprendizagem baseada em projetos, baseia-se nos seguintes princípios:

- A aprendizagem é centrada no aluno, numa aprendizagem pelo descobrimento e pela partilha, numa lógica de ação, com a orientação dos professores. Os professores têm a importante missão de fazer os alunos pensar e ajudá-los a aprender;

- O desenvolvimento curricular será baseado em projetos de natureza interdisciplinar, mas não dispensa o trabalho em sede de disciplina focado nas aprendizagens essenciais. O desafio é manter a lógica do trabalho disciplinar, evitando simultaneamente a compartimentação dos saberes. “Verifica-se que os alunos têm sido treinados para não confundir o que é disciplinarmente distinto, mesmo quando o objeto do estudo é o mesmo. É corrente a constatação da falta de capacidade dos alunos em interligarem conteúdos de distintas disciplinas. (...) A compartimentação dos saberes não prepara os alunos para um mundo volátil e de acelerada concorrência, em que a mais-valia das soluções divergentes, exige um treino distinto de utilização de saberes, também de distintas áreas, para a procura e criação de soluções a problemas da vida (...)” (Oliveira, 2018, *in* Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, p. 184)

- Os projetos devem centrar-se em mais do que uma disciplina. Isso tende a criar um projeto integrador e interdisciplinar, alinhando-se ao Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, e desenvolvendo as *softs skills* necessárias para entrar no mercado de trabalho ou aceder a um curso profissional ou superior;

- Gestão curricular mais inteligente, autónoma, flexível e integrada. A gestão curricular não está relacionada somente com conteúdos, mas sim com a identificação de estratégias a utilizar para aquele grupo de alunos em causa aprender melhor. Implica gestão dos conteúdos, dos espaços, dos tempos, dos recursos, dos alunos e dos professores. Quanto à gestão de conteúdos em si, é natural que se proceda a um “emagrecimento” do currículo, visto que o trabalho prático de projeto é mais intenso e moroso que a tradicional aula expositiva, onde os conteúdos são apenas verbalizados para os alunos. No entanto, esse “emagrecimento” está apenas relacionado com a forma e profundidade de trabalhar os conteúdos e não, com o excluir conteúdos do programa. Esse é um risco que nenhuma escola deve correr. Terá de se apostar na articulação horizontal, para evitar repetição de conteúdos e consequente perda de tempo. Paralelamente, a equipa educativa deverá selecionar/identificar os conteúdos que deverão ser trabalhados no âmbito disciplinar e os conteúdos a trabalhar no âmbito de projeto, fugindo à tradicional ideia de que devem abordar-se os conteúdos primeiro em trabalho disciplinar para posteriormente colocar em prática no projeto. Mais uma repetição sem sentido. Além disso, essa seleção torna-se ainda mais pertinente se tivermos em conta que nem todos os conteúdos dão para trabalhar em contexto de projeto, assim como outros são perfeitamente adequados para esse tipo de trabalho. O desafio é conseguir selecionar e integrar conteúdos trabalhados em contexto disciplinar e fazer a transição para uma aprendizagem numa lógica de projeto;

- Possível criação de planos personalizados de aprendizagem, conseguindo um equilíbrio entre interdependência (positiva) e responsabilidade individual, entre trabalho colaborativo e trabalho individual;

- Os professores têm que pensar no caminho para orientarem os alunos no percurso. Os recursos serão pensados e produzidos pelos professores (seleção de conteúdos, metodologias, ferramentas, estratégias...). Assume-se que a curiosidade dos alunos possa ser a base para a criação de projetos pela equipa docente, em resposta a

questões colocadas por eles ou desafios de intervenção ligados à sua contemporaneidade. O trabalho colaborativo é essencial para o sucesso do projeto;

- Recurso sistemático às TIC;
- Integração transversal de valores;
- Avaliação diversificada (âmbito disciplinar e projetos);
- Reuniões regulares de Assembleia de alunos e posteriormente com as equipas educativas.

Na prática, o Modelo Pedagógico que se propõe no Projeto Simbiose, é o seguinte:

MODELO PEDAGÓGICO

Âmbito	Âmbito Disciplinar	Projetos interdisciplinares	Grande Projeto	Clubes e outros projetos
Carga horária semanal Total 1500'	1100' 22 x 50'	375' + 25' 8 x 50'	1 semana por semestre no tempo dos projetos interdisciplinares	Em análise
Organização dos alunos	Grupo de 20 a 30 alunos	Pequenos grupos (3, 4, 5 alunos)	Em grande grupo – todos os alunos do 7.º ano	Variável conforme Clube e/ou Projeto
Áreas de intervenção	Com enfoque nas Aprendizagens Essenciais	Articulação/participação de duas ou mais áreas disciplinares	Articulação/participação de todas as áreas disciplinares para construção de um projeto comum	Abrange todos os clubes e projetos existentes na escola.

Caraterísticas do trabalho a efetuar		Projetos integradores, curricularmente estruturados e planeados, permitindo o trabalho autónomo e em grupo.	Projeto com um produto comum, de preferência para usufruto da comunidade escolar. Auscultar pais, alunos, comunidade sobre projetos a desenvolver	Desporto Escolar Clube da Ciência Clube da Leitura Clube Europeu Clube de Teatro Jornal Escolar Mentoria Voluntariado
Volume	Diário	3 ou 4 por semestre (+- 1 por mês). Cada disciplina tem de participar em 3 projetos/ano	1 por semestre/período	Participação semanal, ao longo do ano
Tipo de projeto		Exemplos: Projeto Artístico Projeto Linguístico Proj. Científico-tecnológico Projeto Físico-Motor Projeto Oficinal Projeto Ambiental	Exemplos: organização de uma exposição, organização de um sarau, elaboração de projeto de voluntariado, pintura de um espaço, consertar algo avariado, uma peça de teatro, organização de uma exposição, organização de um sarau, jantar temático, festa final de ano...	

Avaliação	Avaliação das aprendizagens em contexto de aula pelo professor da disciplina.	Avaliação não só do produto final como também do desempenho e empenho durante todo o percurso (planear, organizar, dividir tarefas, executar/produzir/criar/contruir).	Avaliação pelo professor tutor do Clube/Projeto
	<p>Avaliação dinâmica articulada entre a equipa educativa, monitorizada regularmente (semanalmente/quinzenalmente).</p> <p>Integração transversal de valores. Investimento na avaliação formativa.</p>		

Quadro 2: proposta de modelo pedagógico – Projeto Simbiose

O trabalho em equipas educativas

A questão do trabalho em equipas educativas, é um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem baseada em projetos. Ao contrário da velha gramática escolar, a proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988; Formosinho e Machado, 2009; Formosinho, Alves e Verdasca, 2016, como citado em Machado e Formosinho, 2016, p. 20) aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades a desenvolver. A organização por Equipas Educativas incorpora uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica que envolva um agrupamento dos alunos que não se esgota na turma, uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos (Machado e Formosinho, 2016, p. 19). Visa-se “o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de ação da equipa de docentes que com eles interagem” (Formosinho & Machado, 2009, como citado em Cabral e Alves, 2016, p. 85).

A equipa educativa pode reorganizar os conteúdos das diferentes disciplinas numa lógica de articulação interdisciplinar, desenvolver projetos que reúnem diversos conhecimentos, através da identificação de temas integradores das aprendizagens curriculares (Cabral e Alves, 2016, p. 88).

Como foi já referido, é de todo o interesse que os professores que constituem a equipa educativa, o façam por opção e não por imposição. Importa acima de tudo que sejam professores motivados para abraçar este projeto e fazer parte desta mudança, cientes do trabalho, responsabilidade e disponibilidade que esta missão exige.

A unidade básica de organização deixa de ser a turma, para passar a ser um conjunto de turmas de um determinado ano de escolaridade, neste caso o 7.º ano. A equipa educativa, será constituída um professor de cada área disciplinar (Português, LE 1, LE 2, Matemática, História, Geografia, Cidadania, FQ, CN, EV, OATD, EF e EMRC). O ideal seria que cada professor fosse titular de todas as turmas do 7º ano, no entanto, esta situação nem sempre é possível, dependendo da distribuição de serviço de cada

docente e da organização da componente letiva do Agrupamento. Será ainda nomeado 1 coordenador de equipa que deverá ser um dos Diretores de uma das Turmas.

A equipa educativa será responsável por:

- Planificação conjunta de aulas;
- Produção de materiais de apoio às aprendizagens;
- Elaboração de instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa);
- Construção de projetos;
- Intercambio de materiais e estratégias;
- Planificação, monitorização e avaliação das estratégias transversais de mobilização dos alunos;
- Observação entre pares;
- Monitorização, análise e discussão do progresso dos alunos.

A dimensão e importância deste trabalho em conjunto, implica a inclusão de horas suficientes no horário dos professores, para reuniões de equipa educativa. É importante que os envolvidos tenham 100% disponibilidade para este projeto, ficando dispensados de outros trabalhos da rotina escolar (exames, outros projetos, cargos de coordenação...).

Formação de professores

As mudanças que irão ocorrer são tão significativas que os envolvidos devem ser preparados de forma a que as compreendam e mais importante ainda, as acompanhem e façam parte delas como autores e criadores de novas possibilidades educativas. Aconselha-se para o sucesso da implementação do projeto, incluir a capacitação atempada dos docentes envolvidos, através de formação em pedagogia e didática de projetos, com especial enfoque para as características da metodologia e técnicas pedagógicas relativamente a estruturação de aulas, adaptação/construção de currículos, uso de espaços diferenciados para a aprendizagem, trabalho com competências, gestão do tempo, acompanhamento de projetos, trabalho em equipa e liderança para conduzir e orientar o aluno.

Projetos

A pedagogia de projetos procura evitar que a aprendizagem se torne algo passivo, e, por conseguinte, desinteressante. A aprendizagem baseada em projetos promove o envolvimento ativo dos alunos, não só na conceção e na elaboração dos seus projetos de aprendizagem, mas também na sua implementação e avaliação, pois esse envolvimento não só os motiva, como torna a sua aprendizagem ativa e significativa e não um mero assimilar de informações, estabelecendo uma estreita relação entre a aprendizagem que acontece na escola, e a vida e a experiência dos alunos.

É importante que os alunos sejam ouvidos na escolha dos projetos e no respetivo plano de ação. Além de explorar os conceitos do currículo, é mais provável que os alunos também contemplem os próprios interesses se tiverem voz ativa nas decisões. Como resultado, tornam-se protagonistas da própria aprendizagem. Devem também perceber a dinâmica da construção de um projeto e elaborá-lo juntamente com os professores.

É fundamental que o projeto comece com uma questão/situação norteadora, elaborada e construída coletivamente, entre o professor e a turma, para que seja respondida somente na etapa final do projeto, constituindo aquilo que será o resultado que se deseja obter do processo. A questão/situação deve permitir que os alunos procurem o seu caminho, tomem decisões ao longo das etapas e colaborem com sua equipa, caso o projeto seja em grupo.

É necessário elaborar um **plano com atividades sequenciais para** conduzir os alunos nas pesquisas e discussões do projeto. O professor deve selecionar atividades que contribuem para o desenvolvimento das matérias envolvidas no projeto e, ao mesmo tempo, conduzam o aluno para as respostas da questão norteadora. É importante fazer os alunos pensar **nas questões simples e também nas mais desafiadoras**. A duração do projeto é variável, por isso, o ideal é organizar uma calendarização com as várias etapas do projeto, que poderá ser feita de forma colaborativa. Este planeamento irá facilitar o cumprimento dos prazos e ajudar cada aluno a gerir a sua parte/responsabilidade. É importante definir o produto final do projeto. Esta decisão deve ser aberta, de modo a estimular a criatividade dos alunos.

Relativamente aos projetos e a sua avaliação, avaliar é tudo menos aplicar testes padronizados que medem, na melhor das hipóteses apenas a parte cognitiva. A

avaliação deve estar fortemente associada às competências que o projeto pretende ajudar os alunos a desenvolver. Aquando da sua formulação, além dos dados base sobre o projeto (quando e onde vai ser realizado, sob a coordenação de quem, pré-requisitos, etc.), é fundamental definir também de forma muito clara:

- Quais as competências que os alunos vão desenvolver no projeto e como?
- Quais as atividades que serão realizadas em cada aula/sessão?
- Que recursos necessários serão necessários para essas atividades?
- Como será avaliada a aprendizagem dos participantes?

Assim, em resposta ao exposto, os projetos poderão ser avaliados através de rubricas por serem excelentes auxiliares para ajudar quer os alunos, quer os professores, a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer. Segundo Domingos Fernandes (2021c, p. 4), “as rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho. (...) Assim, numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios”. A relevância das rubricas de avaliação decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. Ou seja, perante uma rubrica que se assume que é clara e bem construída, alunos e professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades, que o trabalho deve ter, para evidenciar as aprendizagens realizadas. Assim, pode dizer-se que as rubricas contribuem para materializar uma ideia fundamental no contexto da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. (Fernandes, 2021c, p. 7).

Na avaliação dos projetos (Projetos interdisciplinares e Grande projeto), deverão ser tidos em consideração os valores constantes no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as competências que os alunos deverão desenvolver no projeto, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de cada área disciplinar:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade, reflexão e inovação;

- Cidadania e participação;
- Liberdade.

Dependendo das características de cada projeto, serão selecionados os critérios a avaliar, não havendo a obrigatoriedade de os avaliar na totalidade.

As aprendizagens que os alunos deverão adquirir devem estar especificadas na rubrica.

Apresentamos a seguir, um exemplo de rubrica a aplicar num Projeto interdisciplinar e/ou Grande projeto:

Tipo de Projeto: <i>(a preencher)</i>		<i>(a preencher)</i>			
Tarefas:	<i>(a preencher)</i>				
Competências a desenvolver no projeto:		<i>(a preencher)</i>			
CRITÉRIOS	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	
	O aluno:	O aluno:	O aluno:	O aluno:	
CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	Responsabilidade e integridade	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita-se claramente a si mesmo e aos outros. - Age sempre eticamente e assume as suas próprias ações; - Trabalha em função do bem comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita-se a si mesmo e aos outros. - Age eticamente e assume as suas próprias ações; - Trabalha em função do bem comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita-se a si mesmo e aos outros de forma satisfatória e/ou por vezes inconstante - Nem sempre assume as suas próprias ações; - Nem sempre trabalha em função do bem comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra pouco se respeito por mesmo e pelos outros; - Age sem preocupações éticas.
	Excelência e exigência	<ul style="list-style-type: none"> - Aspira sempre ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; - É sempre perseverante perante as dificuldades; - É sensível e solidário para com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspira ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; - É perseverante perante as dificuldades; - É sensível e solidário para com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspira quase sempre ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; - Revela alguma perseverança; - É sensível e solidário para com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela pouca qualidade e rigor do trabalho; - É pouco perseverante; - Preocupa-se pouco com os outros.
	Curiosidade, reflexão e inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Quer aprender mais; - Desenvolve claramente o pensamento reflexivo, crítico e criativo; - Procura novas soluções e aplicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Quer aprender mais; - Desenvolve o pensamento reflexivo, crítico e criativo; - Procura novas soluções e aplicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre revela curiosidade para aprender mais; - Desenvolve satisfatoriamente o pensamento reflexivo, crítico e criativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre quer aprender - Desenvolve pouco o pensamento reflexivo, crítico e criativo;

	Cidadania e participação	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra muito respeito pela diversidade humana e cultural e age de acordo com os princípios dos direitos humanos; - Gere bem conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; - É interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra respeito pela diversidade humana e cultural e age de acordo com os princípios dos direitos humanos; - Gere conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; - É interventivo, tomando a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra algum respeito pela diversidade humana e Cultural, mas nem sempre age de acordo com os princípios dos direitos humanos; - Revela dificuldades em gerir bem conflitos; - Nem sempre é interventivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra pouco respeito pela diversidade humana e Cultural e pelos direitos humanos; - É pouco interventivo.
	Liberdade	Manifesta elevada autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.	Manifesta autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.	Manifesta alguma autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.	Manifesta pouca autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.
	Competências específicas <i>(a preencher)</i>	- Desenvolveu claramente/a totalidade as/das competências definidas para o projeto, de todas as áreas disciplinares.	- Desenvolveu a maioria das competências definidas para o projeto, tendo em consideração as diversas áreas disciplinares.	- Desenvolveu satisfatoriamente as competências definidas para o projeto, tendo em consideração as diversas áreas disciplinares.	- Não desenvolveu as competências definidas para o projeto, tendo em consideração as diversas áreas disciplinares.
Quadro 3: exemplo de rubrica para utilização nos eixos Projetos interdisciplinares e Grande projeto					

A avaliação pedagógica inclui uma diversidade de princípios e pressupostos com o propósito de melhorar as aprendizagens de todos os alunos, entre os quais: avaliar para apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens; integrar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem; envolver os alunos tão ativamente quanto possível nos processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem; utilizar a avaliação formativa para distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos. A avaliação formativa tem como objetivo contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. Tem de ser um processo rigoroso para permitir recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. Só deste modo poderão os professores distribuir feedback que apoie os alunos a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades (Fernandes, 2021d, p. 4)

A propósito do *feed back*, é igualmente importante que os professores ofereçam *feed backs* construtivos ao longo do projeto, abordando os pontos fortes e o que precisa de ser desenvolvido. A comunicação entre alunos e professores é fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo ensino-aprendizagem, incluindo na aprendizagem baseada em projetos. O *feed back* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. A este propósito e recorrendo à filosofia por detrás do Projeto MAIA, nas palavras de Eusébio Machado (2021a, p. 6/7),

“Para se implementar um sistema de feedback é preciso considerar, pelo menos, três componentes distintas: *feed up*, *feed back* e *feed forward*. (...) O *feed back* é, pois, uma informação (oral ou escrita, como adiante veremos) que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, em consequência, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos. Para ser coerente, o *feed back* implica que o professor esteja disponível para criar novas possibilidades de aprendizagem e de evidenciação das mesmas, caso contrário, a sua principal finalidade estaria seriamente comprometida. (...) O *feed up* tem como principal objetivo clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa. Se os alunos compreenderem o que se espera deles, conseguem mais facilmente orientar as suas aprendizagens, e autorregular o seu percurso. (...) O *feed forward* permite que os professores, após o *feed back*, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem”.

Ainda em relação à comunicação professor/aluno, deve haver espaço durante e no final do projeto, para uma breve reflexão coletiva e individual sobre como foi a

experiência de cada um durante o projeto. A reflexão é uma parte importante do autoconhecimento e, com isso, os alunos poderão sintetizar as principais aprendizagens desenvolvidas ao longo das atividades.

Critérios de avaliação

O Agrupamento em causa, implementa desde 2020/2021 o Projeto MAIA - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, pelo que parece pertinente que se mantenha como base de trabalho, com a inclusão apenas, de uma nova metodologia. Este projeto, criado no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, teve o seu início em setembro de 2019, sob a Coordenação do Professor Domingos Fernandes e foi pensado, concebido e desenvolvido tendo em conta que a melhoria das aprendizagens dos alunos está fortemente relacionada com avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, as aprendizagens dos seus alunos. É um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores (*in <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>*).

Este projeto contribui significativamente para a mudança educativa que se pretende, ao assumir como objetivos gerais:

- Melhorar práticas de avaliação e ensino;
- Melhorar as aprendizagens;
- Induzir novas e inovadoras dinâmicas pedagógicas, didáticas e organizativas e
- Desenvolver a conceção da avaliação como processo eminentemente pedagógico para apoiar as aprendizagens.

Este projeto choca de frente com a velha gramática escolar, pelo facto de assumir a avaliação como um domínio do conhecimento, chamando a atenção para a necessidade de integrar o ensino, a avaliação e as aprendizagens em contextos de prática e fazendo a distinção clara entre os processos de avaliação e a classificação. Avaliar é mais do que medir, significa atribuir um valor. Tal implica uma recolha de informação sistemática que suporte a formulação de um juízo crítico sobre o que foram, ou podem ser, os resultados de uma determinada tarefa, na perspetiva de melhorar as

práticas de ensino (Pais e Candeias, 2021, p.10). Pretende-se que através da avaliação pedagógica, e do seu papel regulador, os alunos desenvolvam a sua autonomia, aprendendo mais e com maior profundidade. Um dos princípios fundamentais desta filosofia é a distinção entre avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou seja, para distribuir feedback de elevada qualidade, e avaliação sumativa, avaliação das aprendizagens, para que, num dado momento, se possa fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer.

No Projeto MAIA, pode ler-se “Uma das questões mais sensíveis quando pretendemos desenvolver uma avaliação pedagógica de qualidade é garantir que ela esteja alinhada com as aprendizagens que devem ser desenvolvidas de acordo com o que está previsto no currículo, com as atividades de ensino e de aprendizagem no contexto das salas de aula, assim como com as estratégias, métodos e processos de avaliação que se utilizam para avaliar as aprendizagens”. Ainda no mesmo documento, “Os critérios são designações que se selecionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (e.g., Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação (Fernandes, 2021a, p. 6).

Destaque-se ainda a importância de os critérios serem definidos de forma a que seja possível descrever diferentes níveis de desempenho que, por exemplo, vão do mais elevado ao mais pobre ou do muito bom ao insuficiente. Esta característica é fundamental tendo em conta o feedback que se pode distribuir para permitir a progressão dos alunos num certo continuum de qualidade.

Os critérios e as descrições dos níveis de desempenho são bastante relevantes para que os alunos compreendam o que se espera que aprendam e o que é tido em conta na avaliação do seu trabalho. É a partir dos critérios e das descrições dos níveis de desempenho que se pode distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos. Não se devem confundir critérios com descrições dos níveis de desempenho. Os critérios, por si sós, não podem ser descrições dos níveis de desempenho. Mas ambos

são fundamentais para uma avaliação pedagógica e constituem um importante meio para assegurar a qualidade das avaliações internas (Fernandes, 2021, p. 6).

Ainda a propósito da avaliação, Fernandes (2021b, p. 9) refere que não é uma ciência exata nem objetiva. Não produz, em geral, resultados certos e definitivos. É uma prática e uma construção social, em que a interação e a comunicação com os diferentes intervenientes são fundamentais. No entanto, importa garantir a sua credibilidade, o seu rigor, a sua utilidade, a sua exequibilidade e a sua adequação ética para todos os intervenientes no processo.

Não sendo uma ciência exata nem objetiva, como se pode contribuir para que a avaliação traduza o mais rigorosamente possível o que os alunos sabem e são capazes de fazer? O mesmo autor (2021b, p. 11) considera que a resposta para esta questão reside essencialmente na Triangulação (...) como um importante princípio e procedimento a adotar:

a) nos processos de recolha de informação, diversificada e realizada através de um alargado espetro de meios, tais como relatórios, textos de natureza diversa, observações, resoluções de problemas, desempenhos e produtos diversos;

b) nos intervenientes no processo de avaliação, sendo a avaliação um processo imbuído de subjetividade, triangular as perspetivas de diferentes avaliadores acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, pode contribuir largamente para a qualidade e o rigor da apreciação realizada acerca das suas aprendizagens e competências. As reuniões da equipa educativa, por exemplo, podem ser importantes contextos de discussão e partilha;

c) nos tempos e contextos em que se realiza, não necessariamente nos momentos que normalmente se anunciam.

Caraterísticas	Descrição
Adequação	Cada critério representa um aspeto relevante do que se espera que os alunos aprendam em relação a um domínio ou a um tema de uma dada disciplina, tal como definido no currículo (e.g., objetivo, finalidade).
Clareza	Cada critério é passível de ser claramente compreendido por professores e alunos; o seu significado e os seus limites devem poder descrever-se e explicar-se sem dificuldades

Observável	Cada critério deve permitir descrever um nível (uma qualidade) de desempenho do aluno que possa ser identificável por qualquer pessoa para além do próprio aluno.
Independência	Cada critério identifica um e um só aspeto da aprendizagem evidenciado pelo desempenho que se pretende avaliar.
Compleitude	Os critérios, no seu conjunto, descrevem todas as aprendizagens relevantes que o desempenho dos alunos deve permitir avaliar.
Devem permitir descrever níveis de desempenho	Para cada critério é possível considerar-se um dado número de níveis de desempenho que representa um continuum de qualidade

Quadro 4: Características Fundamentais a Considerar na Elaboração de Critérios (Projeto MAIA, 2021)

Em conclusão, a filosofia do Projeto MAIA, sustenta que, a triangulação de processos de recolha de informação permite avaliar mais aspetos dos domínios/temas do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje frequentam as escolas, assim como reduzir os erros inerentes a qualquer processo de avaliação.

Os critérios de avaliação no AESV foram elaborados segundo a filosofia do projeto MAIA. Os Coordenadores de Departamento e elementos da Direção, realizaram uma oficina de formação organizada pelo CFIAP (Centro de formação Intermunicipal Adolfo Portela, onde está integrado o AESV), a qual terminou com a elaboração de um projeto de intervenção que consistiu na elaboração dos Critérios de Avaliação do Agrupamento, a implementar no ano 2020/2021. A implementação tem vindo a ser acompanhada e monitorizada pelo CFIAP. Os Critérios de avaliação foram são atualizados/melhorados anualmente, tendo sempre em consideração os princípios do projeto e aprovados pelo Conselho Pedagógico.

A implementação da aprendizagem baseada em projetos, em nada alterará os Critérios de Avaliação. O trabalho de projeto é apenas mais uma metodologia ativa que contribuirá para uma maior diversificação dos processos de recolha de informação. A este propósito, Fernandes (2021b, p. 4) refere que:

“importa clarificar que se entende por Processo de Recolha de Informação toda e qualquer ação ou dinâmica de trabalho, formal ou informal, não estruturada ou estruturada, que se desenvolve para obter dados acerca das aprendizagens e das competências dos alunos. O principal propósito de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir feedback de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza. Porém, é igualmente necessário prever

processos de recolha de informação que gerem dados que sejam mobilizados para efeitos classificatórios.”

Avaliação formativa e participação dos alunos

A avaliação pedagógica pressupõe a centralidade dos alunos nos processos relacionados com a sua educação e formação. Quer se trate da avaliação formativa, mais orientada para o feedback, quer se trate da avaliação sumativa, os alunos devem ser encarados como participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação. (...) A participação conduz à autonomia progressiva do aluno, bem como à responsabilização pela sua aprendizagem. (Machado, 2021b, p. 4).

O mesmo autor refere também que:

“No quadro de uma avaliação formativa, a autoavaliação é uma das formas mais diretamente acessíveis de participação dos alunos nos processos de avaliação, correspondendo à concretização do desenvolvimento de competências de autonomia, reflexão e de autorregulação que são centrais na vida humana. Para que tal aconteça, é preciso evitar, desde logo, que a autoavaliação assuma um carácter pontual, ocorrendo num momento mais ou menos ritualizado, com o qual se encerra um período escolar. A autoavaliação é um processo contínuo e sistemático, concomitante e inerente à própria aprendizagem e, como tal, deve ser desenvolvido e praticado.” (Machado, 2021b, p. 10).

4.2. Modelo Organizacional

Como já foi referido, a aprendizagem por projetos está tão longe da velha gramática escolar que obriga a alterações drásticas no modelo organizacional das escolas.

Para ser possível efetivar as mudanças a nível pedagógico, sendo a mais importante o funcionamento em equipas educativas, como abordado no ponto 4.1, outras mudanças organizacionais terão de acontecer, nomeadamente numa diferente gestão do tempo, na reorganização dos espaços, na forma de agrupar os alunos e ainda, na construção dos horários dos professores.

Estruturalmente, terá de se averiguar se existem recursos adequados e suficientes, sejam originais ou passíveis de reajustes, que possam servir o projeto em questão. É fundamental ter estes aspetos em conta mesmo antes da implementação do projeto, na fase de preparação, organização e constituição de equipas.

A organização da classe docente e formação da equipa educativa

É importante que sejam os próprios professores a tomar a iniciativa de participar no projeto, voluntariando-se para integrar a equipa educativa. A vontade própria é indicadora de motivação, de disponibilidade e vontade de trabalhar numa lógica pedagógica diferente, que lhes faz mais sentido, contrariamente à imposição. Para que esta situação seja possível, deverá a escola numa primeira fase, dar a conhecer o projeto e prestar todos os esclarecimentos sobre os objetivos e operacionalização, promovendo a reflexão dos professores sobre o futuro da escola e se querem fazer parte dele no projeto piloto. Como? Através de uma reunião geral de professores como sessão de apresentação/esclarecimento ou recorrendo aos Coordenadores de Departamento e Subcoordenadores Disciplinares, que posteriormente reunirão com os seus grupos recolhendo o nome dos professores interessados em integrar a equipa educativa.

O ensino em equipa cria condições para uma especialização horizontal no ensino sem perder a coerência do programa educativo, mas exige uma estruturação vertical (Machado e Formosinho, 2016, p. 24), assente na criação de um cargo de Coordenador de Equipa, responsável pela gestão global da equipa através de contactos entre si, com vista à gestão dos espaços comuns e mobilização dos alunos, intercâmbio de ideias e ainda para planificação, monitorização e avaliação das estratégias utilizadas e aprendizagens dos alunos.

Distribuição do serviço docente

Segundo Formosinho e Machado (2009, 2016, como citado em Cabral e Alves, 2016, p. 87), deverão ser introduzidos novos critérios de distribuição de serviço docente, nomeadamente:

- a) atribuir a cada professor, na medida do possível, apenas turmas de um mesmo ano de escolaridade;
- b) atribuir a cada professor o menor número possível de turmas, agrupando, se possível, as disciplinas para as quais está habilitado;
- c) atribuir as áreas curriculares não disciplinares a professores de disciplinas curriculares da turma.

Cabral e Alves (2018, p. 14), referem que o trabalho docente engloba a planificação, a operacionalização e a avaliação da ação educativa, preferencialmente numa lógica colaborativa de interação com os pares, capaz de conduzir ao desenvolvimento profissional e organizacional. Mas para que tal aconteça, é imprescindível que a escola crie tempos e espaços nos horários dos professores para que estes possam trabalhar, efetivamente, enquanto equipa educativa. Pretende-se reunir condições para que a equipa educativa se concentre nesta nova forma de trabalhar e não disperse a sua atenção por outros níveis, projetos, cargos e responsabilidades.

Espaços

Reorganizar o espaço com o objetivo de o tornar maior e mais amplo, como se fosse um só, permitindo a mobilidade e circulação autónoma dos alunos, facilitadora da reorganização frequente dos grupos (permitindo igualmente a atenção individualizada quando necessário), consoante a dinâmica a operacionalizar. A amplitude e transparência dos espaços, promove a interação entre os professores e descentraliza o papel do professor como única fonte de conhecimento. Pretende-se que o professor nestas condições circule pelo espaço e assuma o papel de mediador e gestor da aprendizagem, sem esquecer o feedback formativo e a monitorização das atividades (Alves e Cabral, 2017). A amplitude, limpeza, transparência e luminosidade transmitem liberdade e serenidade aos envolvidos.

O AESV foi requalificado em 2010, ganhou o “Prémio Fomento de las Artes y del Diseño (FAD) de Arquitectura” em 2013. É um projeto que “torna memorável a experiência de habitar, na perspetiva de uma criança, através de espaços livres, de grande riqueza”, palavras do júri, presidido pelo catalão Dani Freixes. Quem visita o espaço, encontra um local arejado, claro, espaçoso, cheio de luz, em que o espaço exterior e interior se fundem num só. O vidro faz o papel de paredes e o espaço exterior é um local privilegiado, distinto pela sua grandeza e espaços (<https://www.publico.pt/2013/07/15/p3/fotogaleria/o-premio-fad-2013-de-arquitectura-esta-em-sever-do-vouga-383540>).

Paralelamente, à singularidade estética e arquitetónica, apresenta ótimas condições para a mudança que propomos. Dividido por blocos de 2 andares, com duas entradas, salas contíguas, envidraçadas não só para o exterior, como também para o hall do bloco, facilmente os espaços/salas individuais se transformam num espaço único. É ainda possível reservar-se um espaço para os professores no hall, com acesso visual aos alunos. O mobiliário é móvel e permite diferentes configurações quanto à organização do espaço.

Para implementação deste projeto, propõe-se que o piso superior de um dos blocos, seja para utilização exclusiva dos alunos do 7.º ano, permitindo organizar os alunos de diversas formas, consoante a estratégia pedagógica (salas individuais para trabalho de âmbito disciplinar, organização em pequenos grupos ou em grupos maiores para trabalho projeto interdisciplinar).

Organização do horário do professor

Como já foi referido, é fundamental que os professores tenham tempo para trabalhar com os alunos e tempo para trabalhar com os pares. Quando se fala em tempo, implica tempo de qualidade. Todas as horas devem ser gastas de forma útil, com objetivos definidos e um resultado, o que nem sempre acontece. Fazendo um enquadramento com a legislação em vigor, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, refere que:

Artigo 5.º, ponto 1:

No caso dos docentes do 3.º CEB para quem o nosso programa se dirige (7.º ano), a componente letiva a constar no horário semanal de cada docente está completa quando totalizar 22 horas semanais (1100 minutos).

Artigo 6.º, ponto 1:

Refere que a Componente não letiva do serviço docente abrange a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho na escola.

Artigo 6.º, ponto 3, alínea c):

Esclarece que das atividades a incluir na componente não letiva de estabelecimento de cada docente, consta “A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas nomeadamente as que promovam o desenvolvimento de trabalho colaborativo”.

Partindo do pressuposto que este modelo exige um compromisso e entrega mais intensos por parte dos professores, é importante que a organização de tarefas e horários contemple no horário semanal do professor pelo menos 2 horas para reuniões/trabalho da equipa educativa.

Horários

O ponto 1, do Artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018 refere que:

“No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular (...) as escolas podem gerir até 25 %:

- a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;
- b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação”.

O mesmo artigo refere ainda no ponto 2, que “A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola”.

Assim, tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei 55/2018 – Anexo III), para o 7.º ano está prevista uma carga horária semanal de 1500 minutos, distribuídos pelas diversas áreas disciplinares. Os 25 % da carga horária semanal que as escolas têm autonomia para gerir, correspondem a 375 minutos. O mesmo decreto permite que as escolas organizem os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada. O modelo pedagógico que se propõe, inclui trabalho de âmbito disciplinar e trabalho de projeto, definido no horário. Assim, propõe-se que cada disciplina contribua com 1 tempo semanal (50 minutos) para o trabalho de projeto.

O tempo necessário para os períodos de projeto, não constitui um acréscimo no horário dos alunos, nem dos professores. Sai diretamente da carga letiva semanal das várias disciplinas, retirando-se uma hora a cada uma delas.

O quadro 5, apresenta de forma clara e sintética, a matriz curricular prevista no Decreto-Lei 55/2018 – Anexo III, a matriz em vigor no AESV (tendo em consideração as medidas no âmbito da AFC) e a proposta para o Projeto Simbiose.

ÁREAS DISCIPLINARES	DL 55	MATRIZ ATUAL	PROJETO SIMBIOSE	
			ÂMBITO DISCIPLINAR	TEMPO PROJETO
PORTUGUÊS	200'	4X50'	3X50'	50'
LE 1	100'	2X50'	2X50'	50'
LE 2	150'	3X50'	2X50'	
MATEMÁTICA	200'	4X50'	3X50'	50'
HISTÓRIA ^{a)}	275'	3X50'	2X50'	100'
GEOGRAFIA ^{a)}		2X50'	2X50'	
CIDADANIA		1X50'	1X50'	
FQ	250'	2X50'	2X50'	50'
CN		3X50'	2X50'	
EV	175'	2X50'	2X50'	50'
OATD		1X50'	1X50'	
TIC		1X50'	1X50'	
EF	150'	3X50'	2X50'	50'
EMRC	50'	1X50'	1X50'	50'

Quadro 5: proposta de matriz curricular – 7.º ano

a) Áreas disciplinares em semestralidade

Da análise do quadro, constata-se que o tempo destinado ao trabalho de projeto ultrapassa os 375' correspondentes aos 25% da carga horária semanal que as escolas têm autonomia para gerir. É visualizado desta forma, porque, os tempos letivos destinados a trabalho de projeto flutuam, consoante os projetos a trabalhar e as áreas disciplinares envolvidas. As áreas disciplinares não estão todas envolvidas em projeto todas as semanas. Por exemplo, numa semana em que estejam a decorrer projetos linguísticos e projetos artísticos, a matemática trabalha somente em âmbito disciplinar.

Pretende-se que a mancha horária semanal seja semelhante à atual (8h25 – 17h35) mas os períodos de aula serão adaptados. Apresentam-se seguidamente três propostas de horário, englobando períodos de trabalho de âmbito disciplinar e períodos de trabalho em projetos interdisciplinares.

Proposta 1

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8H25-9H15	LE1	PORT	MAT	LE2	PORT
9H20-10H10	FQ	PORT	MAT	GEO	MAT
10H20-11H10	CN	FQ	GEO	HIST	OATD
11H15-12H05	PROJ	PROJ	PROJ	PROJ	HIST
12H10-13H00	PROJ	PROJ	PROJ	PROJ	EF
13H05-13H55					
14H00-14H50		LE2		LE1	
14H55-15H45		EV		CN	
15H50-16H40		EV		EMRC	
16H45-17H35		EF			

Quadro 6: Proposta de horário (Proposta 1)

Proposta 2

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8H25-9H15	PROJ	MAT	PORT	CN	PORT
9H20-10H10	PROJ	MAT	PORT	HIST	MAT
10H20-11H10	PROJ	LE1	OATD	LE2	EV
11H15-12H05	PROJ	FQ	LE1	GEO	EV
12H10-13H00		CN	FQ	EF	EF
13H05-13H55	PROJ				
14H00-14H50	PROJ			LE2	
14H55-15H45	PROJ			GEO	
15H50-16H40	PROJ			HIST	
16H45-17H35				EMRC	

Quadro 7: Proposta de horário (Proposta 2)

Proposta 3

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8H25-9H15	CN	PORT	MAT	PROJ	PORT
9H20-10H10	HIST	PORT	MAT	PROJ	MAT
10H20-11H10	LE2	OATD	LE1	PROJ	EV
11H15-12H05	GEO	LE1	FQ	PROJ	EV
12H10-13H00	EF	FQ	CN		EF
13H05-13H55					
14H00-14H50	PROJ			LE2	
14H55-15H45	PROJ			GEO	
15H50-16H40	PROJ			HIST	
16H45-17H35	PROJ			EMRC	

Quadro 8: Proposta de horário (Proposta 3)

As propostas apresentadas estão ajustadas à realidade do AESV, não contemplando aulas à 4ª feira e 6ª feira à tarde, tardes direcionadas para

funcionamento de clubes e projetos e realização de reuniões. A decisão quanto à proposta a adotar vai depender da análise do Conselho Pedagógico e Equipa Educativa e também das características dos alunos que irão frequentar o 7.º ano, pelo que devem ser também ouvidos os Diretores de Turma do 6.º ano.

Agrupamento de alunos

O contexto “turma” perde relevância e deixa de ser a única referência organizadora. Embora se pretenda posteriormente que os alunos do 7.º ano sejam apenas um grande grupo, numa fase inicial, deverão organizar-se os alunos em grupos de 20 a 25, mantendo o grupo “turma”, mas não de forma rígida, sendo possível reagrupar de forma diferente consoante o trabalho a realizar. Os alunos poderão organizar-se em grupos maiores possibilitando maiores interações e mais ricas não anulando a possibilidade de organizar grupos mais pequenos. Esta configuração flexível é fundamental consoante o contexto da atividade a realizar. A organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização rígida por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos.

4.3. Cultura de Inovação

Fala-se atualmente na necessidade de agir sobre a cultura da escola para a transformar numa comunidade de aprendizagem profissional, no pressuposto de que a criação de uma nova cultura de aprendizagem dos alunos requer a criação também de uma cultura de aprendizagem para os professores e de que esta se desenvolve através de mecanismos de formação na ação, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interação com os pares e com os destinatários da ação educativa (Canário, 2005, como citado em Machado e Formosinho, 2016). A escola torna-se comunidade de aprendizagem profissional quando nela se encontram as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível

individual e de grupo, abertura à mudança e ao estabelecimento de redes e alianças, relações de trabalho fundamentadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo (Bolívar, 2012, como citado em Machado e Formosinho, 2016). A verdadeira cultura de uma Escola é aquela em que as normas e os valores preveem o sucesso para todos, sem exceção.

É importante que a mudança seja interiorizada, participada e informada, por todos os envolvidos que a irão operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconcetualizar (Alves e Cabral, 2018). Todos têm que perceber o sentido de mudar, a necessidade de mudar e o objetivo de mudar, caso contrário o projeto não irá resultar e acaba por ser abandonado.

Liderar mudanças culturais envolve compreensão das capacidades de liderança e uma apreciação do desenvolvimento de culturas em ambiente escolar. Devemos entender a escola como uma organização no seio da qual interagem um conjunto de atores com papéis distintos: **a liderança** (diretor e equipa que com ele dirigem e organizam a escola), o **peçoal docente**, o **peçoal não docente**, os **alunos** e as **famílias**, que, dependendo das suas atitudes, definem o clima da escola. Contribuem para o clima, não só a personalidade e competências de cada um (fatores individuais), como também, a coesão, cooperação, partilha entre os diferentes papéis existentes na escola (escola enquanto grupo). O clima é uma manifestação da cultura escolar. Pode dizer-se que o estado de saúde de uma organização se avalia pelo clima dessa organização, conseqüentemente, não se consegue fazer a mudança contra as pessoas, mas sim com as pessoas. Se a mudança é realizada pelas pessoas, implica que as suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações a implementar (Alves e Cabral, 2018).

Segundo Brunet (1988), citado em Nogueira, I. (2012, p. 31),

“um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se, é mais suscetível de produzir uma visão positiva da instituição. Sabemos também que não há inovação sem aprendizagem, sem investigação, sem criatividade, portanto, sem um clima aberto e estimulante, e uma cultura que apoie e valorize as iniciativas, o envolvimento dos profissionais, torna-se mais difícil”.

O Diretor desempenha um papel fundamental na criação de condições que permitam a construção e o desenvolvimento de parcerias eficazes entre a família, a comunidade e a escola.

O trabalho realizado em cada escola, dependem da **visão e capacidade de liderança da sua Direção** e da capacidade empreendedora dos diferentes colaboradores. O tipo de liderança exercida define a tonalidade da escola, o clima de escola e das aprendizagens, o profissionalismo e a atitude dos docentes e não docentes, a expectativa acerca do que os diferentes alunos são e poderão vir a tornar-se (*in Escola Saudavelmente* <https://escolasaudavelmente.pt>).

A forma de comunicação pode ser um indicador de tipos de clima distintos. Uma organização escolar onde as opiniões e os contributos dos diversos atores não são tidos em conta, sendo estes últimos tidos apenas como executantes do que é decidido, vai originar um clima mais fechado, rígido, constrangedor onde é mais provável os atores não se sentirem bem. Pelo contrário, uma escola onde existe participação, espírito colaborativo, partilha de experiências, contributos nas tomadas de decisão, isto é, onde as pessoas são tidas em conta e na qual existe comunicação entre os vários atores e várias partes, dá origem a um ambiente mais aberto e agradável (Nogueira, I. 2012, p. 21).

O Diretor tem um papel crucial no reconhecimento e desenvolvimento do potencial de liderança dos professores, bem como no apoio à criação destes líderes. Construir a capacidade de liderança numa escola aumenta as oportunidades para melhorar os resultados de aprendizagem para todos os alunos.

É fundamental sensibilizar os **professores** para a ideia de estarem ao serviço dos alunos e das suas aprendizagens de natureza cognitiva, afetiva e emocional. É igualmente imperativo que os **alunos** entendam que a aprendizagem é centrada no estudante, como pessoa ativa, construtor do seu próprio conhecimento e comprometido com o seu processo de aprendizagem. O aluno deve ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Também a **comunidade** pode e deve ser incluída nesta aprendizagem por projetos. Como? Convidar pessoas externas à escola (técnicos especialistas nas áreas que se estão a trabalhar, familiares, alunos de outras escolas...) para participar e/ou

apoiar os projetos... levar os projetos à comunidade (seja para apresentação, seja para cooperação/colaboração com alguma entidade/pessoa/família), ou outras formas de aproximar a escola da comunidade.

Relativamente às **famílias**, estas terão que igualmente que ser envolvidas na aprendizagem por projetos e fazer parte da sua monitorização. A comunicação entre a escola e as famílias constitui o ingrediente básico para o envolvimento parental na escola. Quando esta comunicação é eficaz, os pais tendem, com maior probabilidade, a confiar e a cooperar com os Professores e com a escola, e a acompanhar melhor os progressos dos alunos.

É natural que os pais tenham dúvidas, não aprenderam assim, será uma mudança radical na forma como os seus educandos vão estudar/trabalhar e facilmente a diferente postura dos alunos poderá ser mal interpretada pela família.

É importante que a comunicação escola – famílias seja regular, a título informativo sobre atividades, avaliação dos educandos ou até de participação ativa em projetos. As famílias deverão apoiar e participar ativamente no processo de aprendizagem.

Uma Escola Saudável, promotora de bem-estar psicológico, é possível através de uma **cultura escolar positiva**, que alinha o currículo e outras iniciativas para esse fim e favorece a colaboração entre todos, em particular da escola com as famílias dos alunos. Compete à Escola, e aos seus elementos dirigentes, desenvolver **estratégias de aproximação** à comunidade e às famílias, de modo a promover o seu envolvimento não só na escola, mas também no ajustamento emocional e académico dos seus alunos/jovens/filhos se (*in* Escola Saudavelmente <https://escolasaudavelmente.pt>).

5. Plano de ação

A preparação e coordenação das condições necessárias à implementação deste PI terá de ser pensada e realizada atempadamente, para se poderem consolidar todas as mudanças previstas, desde os recursos humanos às condições espaciais e materiais.

Após uma reflexão cuidada relativamente às alterações significativas a que nos propomos, ao tempo necessário para a sua preparação e ao contexto atual do AESV, consideramos mais sensato e prudente que a implementação deste projeto seja

faseada, correspondendo a primeira fase ao primeiro ano letivo de implementação do projeto e a segunda fase, ao ano letivo seguinte.

A mudança executada de forma gradual vai minimizar o impacto de tão grande transformação, amolecendo gradualmente alguma resistência que surgirá, tão comum numa classe docente algo insatisfeita e desconfiada das constantes mudanças no ensino. Paralelamente está a decorrer no AESV, a transferência de competências para os órgãos municipais e entidades intermunicipais no domínio da educação, conforme Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. Esta transferência implica que os Serviços Administrativos Escolares provavelmente não estejam com total disponibilidade para as mudanças que se avizinham, nomeadamente organização de turmas e horários.

No entanto, o facto de as condições atuais não serem propícias para colocar o projeto em prática na sua íntegra, não impossibilita o início do projeto já no ano letivo 2022/2023.

Uma das grandes alterações que se pretende implementar, diz respeito à forma de agrupar os alunos. A organização/divisão dos alunos por turmas, será substituída por uma grande associação de alunos do 7.º ano que vai sendo gerida pela equipa educativa. No entanto, numa primeira fase, os alunos irão continuar associados a uma turma respeitando essa organização no trabalho de âmbito disciplinar. O horário de trabalho de projeto é comum a todas as turmas e nesse âmbito, a equipa procede à organização de grupos podendo misturar os alunos de diferentes turmas.

Outra medida que se pretende implementar é a utilização de recursos já existentes no Agrupamento no que respeita a Clubes, sendo o quarto eixo do modelo pedagógico proposto. Esta medida leva a duas situações: primeiro, sendo fora da matriz curricular dos alunos, como poderá ser de carácter obrigatório? Segundo, os clubes funcionam nas tardes livres, nomeadamente à 4ª feira e 6ª feira, tardes em que não há transporte da autarquia. Terá que se arranjar uma solução, que passa por incluir de alguma forma os diversos clubes.

Assim, estas duas medidas, agrupamento de alunos sem respeitar a organização por turmas e inclusão dos Clubes como quarto eixo do modelo pedagógico proposto (além do trabalho de âmbito disciplinar, Projetos Interdisciplinares e Grande Projeto),

serão implementados somente no 2º ano do projeto. O Quadro 9, apresenta as medidas a implementar de forma faseada.

MODELO PEDAGÓGICO (implementação faseada)				
Fase/Tipo de trabalho	Âmbito Disciplinar	Projetos interdisciplinares	Grande Projeto	Clubes e outros projetos
1º ano FASE 1	Grupo de 20 a 25 alunos respeitando a organização por turmas embora possa haver migração de alunos entre turmas como estratégia da equipa educativa	Pequenos grupos (3, 4, 5 alunos) intra turma ou inter turma	Em grande grupo – todos os alunos do 7.º ano	4º Eixo não terá lugar na 1ª fase
2º ano FASE 2	Tendo como base o grande grupo dos alunos do 7.º ano, a gestão dos grupos é flexível (grupos de nível, gestão curricular por módulos...)	A manter	A manter	Variável conforme Clube e/ou Projeto

Quadro 9: implementação de medidas de forma faseada

Organização dos espaços

O 1.º piso do Bloco C, constituído por 6 salas, funcionará como espaço de aula para o 7.º ano. Salas envidraçadas, amplas e abertas para deslocação livre entre espaços, funcionando como uma só sala sempre que necessário. Mobiliário leve para (re)organização flexível, consoante as atividades a realizar (pequenos/grandes grupos).

O espaço exterior, bastante diversificado, será um recurso a utilizar como Sala. Este espaço é de natureza muito variada. Apresenta locais alcatroados, com pedra de calçada, relvados e de madeira (sulipa), espaços descobertos e cobertos, espaços de inclinação acentuada ou sem inclinação, espaços junto aos blocos e espaços isolados. A quantidade e diversidade de espaços, não só permite, como motiva a sua utilização, em

diferentes atividades do processo de aprendizagem, recorrendo se necessário, a bancos desdobráveis e/ou almofadas para os alunos.

Organização dos alunos

Embora estejam divididos em grupos/turmas de 20 a 25 alunos, será recorrente a organização dos alunos de forma diferente, consoante a atividade a desenvolver, nomeadamente no trabalho de projeto. A configuração dos grupos é flexível e deverão os alunos envolver-se com colegas de outros grupos/turma nas horas de projeto.

Disciplinas envolvidas

Trabalho no âmbito disciplinar – todas as disciplinas conforme definido no horário dos grupos/turmas.

Projetos interdisciplinares - englobando 2 ou 3 áreas.

Grande Projeto - todas as disciplinas contribuem para um projeto comum.

Organização do trabalho docente

Componente letiva inclui 2 horas para trabalho colaborativo da equipa educativa.

Horário

Cada grupo/turma tem o seu horário, sendo que o tempo destinado ao trabalho de projeto é comum a todas as turmas. Será da responsabilidade da equipa educativa elaborar a planificação anual, onde deverão já constar os projetos interdisciplinares, identificando/agrupando as disciplinas afetas a cada um. A equipa deverá planear e organizar os trabalhos da forma que considerar mais benéfica, definindo antecipadamente as semanas de trabalho para cada projeto. As opções são variadas e dependem da equipa educativa.

Relativamente ao tipo de projeto:

- a) Os alunos iniciam o projeto e dão continuidade até à sua conclusão e só depois mudam de projeto;
- b) Os alunos trabalham em mais do que um projeto simultaneamente em dias/momentos diferentes.

Quanto à organização dos grupos:

- a) Todos os grupos trabalham o mesmo projeto;
- b) Os grupos trabalham em projetos diferentes no mesmo momento/horário havendo rotatividade.

As horas semanais de trabalho de projeto são retiradas às disciplinas envolvidas nos projetos nessa semana, sendo que as disciplinas com maior carga horária semanal contribuem majoritariamente para esse banco de horas. Ou seja, se na semana x se estão a desenvolver projetos artísticos e linguísticos, as disciplinas de artes visuais e de línguas trabalham em projeto. As restantes mantêm o trabalho de âmbito disciplinar.

Recursos

1 PC/tablet por aluno, através do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola – PADDE.

1 cadeira dobrável por aluno para aulas no exterior.

Projektor já existente em cada sala. Material específico de cada disciplina.

Professores

A equipa educativa será composta por 1 ou 2 professores de cada área disciplinar, preferencialmente docentes voluntários.

Projetos

Grande projeto – Será elaborado 1 por semestre, cujo resultado final terá de ser 1 produto comum.

Projetos interdisciplinares - As áreas disciplinares agrupam-se de forma a que todas as disciplinas estejam envolvidas em 3 ou 4 projetos anuais, consoante a sua dimensão e exigência. Propõe-se a realização de 3 projetos por semestre, a funcionar em simultâneo ou não, consoante decisão da equipa educativa, dependendo dos horários dos professores e da planificação.

Famílias

Será realizada uma sessão de esclarecimento sobre modelo a utilizar no início do ano com os Encarregados de Educação. É fundamental a comunicação regular com as famílias, mas não só para tomada de conhecimento do desempenho dos educandos. É importante que os EE acompanhem o trabalho que está a ser realizado, nomeadamente os projetos a desenvolver e se possível, que façam parte deles ou contribuam de alguma forma. O Grande Projeto reúne todas as condições para o envolvimento das famílias e da comunidade.

Poderá construir-se por exemplo, uma caderneta de projeto, onde constarão dados sobre o projeto, desempenho do aluno, sugestões de colaboração dos EE, atualizada semanalmente e rubricada pelos EE.

Comunicação

É importante que se realizem reuniões entre os representantes dos alunos e representantes das equipas educativas, como uma forma de escuta ativa. É fundamental ouvir a opinião dos alunos sobre a metodologia de projeto, a forma como está a decorrer e sugestões de melhoria.

Acompanhamento/monitorização e avaliação da implementação do projeto

O acompanhamento, igualmente designado de monitorização, é um processo interno, efetuado para apreciar o progresso em intervalos regulares na vida de um projeto. Permite identificar a existência de desfasamentos entre o nível de execução e o previsto e rapidamente adotar medidas corretivas. Efetua o controlo por comparação com o planeado. Deverá ser um exercício contínuo, organizado e no qual participem todos os intervenientes. A avaliação é um processo ulterior de identificação e reflexão sobre o que foi feito. Aconselha-se que seja realizada no final de cada período/semestre.

Com a monitorização pretende-se fazer uma gestão eficaz da implementação da metodologia de projeto, através da verificação de alguns pontos essenciais, nomeadamente em relação às ações e estratégias utilizadas, à concretização de objetivos e às questões organizacionais operacionalizadas. No entanto, a recolha de informação só será útil se houver um referencial para orientar o processo, que permita

saber para onde olhar (sendo necessário definir os indicadores a considerar) e quando, incluindo os timings/prazos para cumprimento dos ajustes necessários.

Tratando-se de uma nova realidade no Agrupamento, os indicadores a utilizar deverão abranger principalmente questões relativas à operacionalização da nova metodologia, constantes nos planos pedagógico e organizacional definidos: cumprimento de número de horas definidas para o projeto, número de projetos desenvolvidos, efetividade do trabalho colaborativo da equipa educativa, cumprimento da planificação, cumprimento dos critérios de avaliação, resultados académicos, papel do professor e do aluno, interdisciplinaridade e articulação dos conteúdos, o desenvolvimento de competências transversais, feedback...

Para esta monitorização, deverá construir-se um documento, simples de preencher, porque o objetivo é ajudar os intervenientes e não complicar o seu trabalho, através de uma *check list*, por exemplo, onde se registe apenas o cumprimento ou não dos indicadores, as correções a realizar e o timing para cada uma.

6. Cronograma

No planeamento para a implementação deste projeto, tivemos em consideração Kotter e Rathgeber (2021), que identificam 8 passos para uma mudança bem-sucedida num mundo em constante mudança que vamos abraçar nesta organização:

1. Ajudar os outros e ver a necessidade de mudança e a necessidade de agir rapidamente;
2. Definir uma equipa líder, com competências de liderança, credibilidade, capacidade de comunicação, autoridade, competências analíticas e uma noção de urgência;
3. Desenvolver a visão e estratégia de mudança, clarificando de que forma o futuro será diferente e como é possível consegui-lo;
4. Comunicar, certificando-se que o máximo de pessoas compreende e aceita a visão e estratégia;
5. Dar aos outros o poder de agir;
6. Proporcionar vitórias a curto prazo, realçando sucessos visíveis;
7. Não abrandar ou desistir;

8. Criar uma nova cultura, defendendo e promovendo os novos comportamentos, até serem suficientemente fortes para substituir os anteriores.

Partindo do princípio que este PI será para implementar no ano letivo de 2022/2023, propõe-se a seguinte planificação/cronograma:

1	Apresentação e aprovação do projeto, em sede de Conselho Pedagógico e definição da equipa coordenadora.	Ajudar os outros a ver a necessidade de mudança e a necessidade de agir rapidamente Definir uma equipa líder	Maio 2022
2	Reunião Geral de Professores para apresentação do projeto e esclarecimentos com enfoque no porquê, para quê, como, que práticas inovadoras. Divulgar principais alterações pedagógicas e organizacionais.	Comunicar, certificando-se que o máximo de pessoas compreende e aceita a visão e as estratégias	Junho 2022 (logo após final das aulas e CT de avaliação)
3	Reunião de SCD para identificação de 2 professores a integrar o projeto, em regime de voluntariado.	Constituição da equipa pedagógica	Junho 2022
4	1ª Reunião da equipa pedagógica	Análise do projeto e de estratégias de mudança, clarificando de que forma o futuro será diferente e como é possível consegui-lo (objetivos, dinâmicas, modelo pedagógico, modelo organizacional...)	Final de Junho 2022
5	Trabalho em equipa pedagógica: - Oficina de ideias - Planeamento	Analisar critérios de avaliação apresentados e proceder a ajustes se necessário Dar aos outros o poder de agir Desenvolver/criar materiais/projetos/dinâmicas...	Julho 2022

6	Trabalho em equipa pedagógica: - Planeamento - Preparação do ano letivo	Consolidação das ideias/projetos/dinâmicas a implementar. Elaboração de cronograma anual: Planeamento, avaliação e monitorização Proporcionar vitórias a curto prazo, realçando sucessos visíveis	1 de Setembro 2022
7	Reunião com a Direção: - Proposta de cronograma anual		Início de Setembro
8	Reunião com os Encarregados de Educação	Apresentação do projeto e esclarecimentos. Divulgação das principais alterações pedagógicas e organizacionais	Início de Setembro

Quadro 10: planificação/cronograma na implementação do Projeto Simbiose

7. Conclusão

O projeto Simbiose, foi pensado e elaborado especificamente para o AESV, tendo em conta as suas características, necessidades e recursos. Procurou-se por isso, personalizar cada ideia, cada objetivo e cada estratégia, de forma a que se enquadrasse no Agrupamento em causa, dando resposta ao objetivo prioritário do projeto: uma estratégia para que os alunos aprendam mais e melhor. Trata-se de encontrar uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, preparando simultaneamente os alunos para os desafios que a vida lhes vai apresentar, sejam profissionais, pessoais ou emocionais.

É sabido que esta é uma luta de décadas que só agora começa a fazer frente à velha gramática escolar. Pretende-se mudar a forma de aprender dos alunos e a forma de ensinar dos professores. Naturalmente, vão surgir constrangimentos, não só pelas inúmeras mudanças necessárias no modelo pedagógico e organizacional, como também na resistência e desconfiança dos docentes e das famílias a uma nova escolarização. A favor, existem dois fatores decisivos para o sucesso deste projeto. O primeiro, é o facto de a equipa educativa ser constituída por professores que se voluntariam para iniciar esta nova etapa no AESV. Acreditamos que desta forma, haverá vontade e motivação para a difícil tarefa de arrancar com o projeto, com todos os documentos, estratégias e materiais a construir do zero. O segundo, é o dinamismo e ambição da Direção do Agrupamento para promover a mudança educativa a que nos propomos, assumindo o compromisso de criar as condições necessárias para a sua implantação.

A monitorização será efetuada ao longo de todo o ano letivo e avaliação efetuada no final de cada período/semestre, o que permitirá fazer as correções necessárias para que o percurso seja o mais tranquilo e eficaz possível. Acreditamos que embora trabalhoso, o primeiro ano será um sucesso o que permitirá implementar a 2ª fase no ano letivo seguinte.

8. Referências Bibliográficas

Alves, J. M. (1999). *O projeto Fénix e as condições de sucesso*. In J. Azevedo & J. M. Alves (org)., *Projeto Fénix – Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J.M. e Cabral, M. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-99486-5-5

Alves, J.M. e Cabral, M. (2021). *Dinâmicas e Práticas de Inovação centrada nas Escolas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-53098-4-9

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Editora. ISBN: 978-989-83666-4-1

Cabral, I. e Alves, J.M. (2016). *Um Modelo Integrado De Promoção Do Sucesso Escolar (MIPSE) – A Voz Dos Alunos*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 2016, pp. 81-113.

Cabral, M. e Alves, J.M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-99486-9-3

Fernandes, D. (2021a). *CrITÉrios de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-457-3

Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-459-7

Fernandes, D. (2021c). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-458-0

Fernandes, D. (2021d). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-455-9

Kotter, J. e Rathgeber, J. (2021). *O nosso icebergue está a derreter*. Ideias de ler

Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-470-2

Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação ISBN: 978-972-742-469-6

Machado, J. e Formosinho, J. (2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 2016, pp. 11-31.

Morin, E. (2017). *Introdução ao Pensamento Complexo* (6ª Edição). Instituto Piaget. ISBN 9789897590870

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. UNESCO/Cortez Editora. ISBN: 85-249-0741-x

Nogueira, Isabel (2012). *Clima de Escola*. (Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa).

Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-460-3

Santos Guerra, M.A. (2001). *A Escola que aprende*. Edições ASA (2002). ISBN: 972-41-2516-5

UNESCO (2010). Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO Digital Library. ISBN: 85-249-0673-1

Tierney, R. (2018). *Teacher and Teaching*. Trieste Publishing. ISBN-13: 978-0649015931

Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Harvard University Press. ISBN 0-674-89282-8 Despacho n.º 6478 de 26 de julho de 2017. Diário da República N.º 143/2017 - 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. [despacho 6478/2017 de 26 de julho](#)

Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018. Diário da República N.º 129/2018 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. [decreto-lei 54/2018 de 6 de julho](#)

Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018. Diário da República N.º 129/2018 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. [decreto-lei 55/2018 de 6 de julho](#)

Ministério da Educação (2018): Aprendizagens Essenciais <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

[Ministério da Educação \(2017\): Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória](#)
[Autonomia e Flexibilidade Curricular: Projeto MAIA](#) <https://afc.dge.mec.pt/>

2. Memória Descritiva Crítica e Reflexiva de dois Projetos de Intervenção Pedagógica: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) implementados no presente ano letivo, no Externato Paulo VI (Braga)

Carla Filipa Oliveira Araújo Pereira & Paula Maria da Mota Correia

[Externato Paulo VI, Braga]

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

Agradecimentos

No desenvolvimento deste trabalho, recebemos o apoio e incentivo de diversas pessoas e entidades, a quem queremos deixar expresso o nosso reconhecimento.

Primeiramente a Deus, que nos desenhou um caminho de conquistas inimagináveis!

À Direção do Externato Paulo VI, por se disponibilizar e apoiar incondicionalmente a nossa análise, em particular, ao nosso Diretor Pedagógico, professor Nelson Moreira, que nos incentivou e direcionou para esta Pós-Graduação.

Aos nossos professores da Pós-Graduação por terem sido fonte de inspiração e direcionamento fundamentais para esta caminhada, sem os quais não seria possível aprender e refletir tão profundamente como o fizemos neste trabalho, resignificando a nossa trajetória pessoal e profissional!

Aos nossos alunos, que, mesmo sem saberem, foram fonte inspiradora desta demanda por aprimoramento profissional: é por eles que visionamos e trilhamos os melhores caminhos para seguirmos em frente!

Aos professores do Externato Paulo VI, em particular aos Conselhos de Turma dos 5.ºs e 7.ºs anos que intervieram com afinco, garra e profissionalismo nos Projetos desenvolvidos.

A nós mesmas por termos alcançado mais um objetivo de vida, mesmo que, por vezes, o cansaço nos tenha visitado!

Estamos gratas pelo dom de ensinar!

Resumo

O presente trabalho é uma memória descritiva crítica e reflexiva de dois Projetos de Compreensão Interdisciplinares que foram implementados no Externato Paulo VI, onde lecionamos. Estes decorreram no mês de novembro, entre os dias 8 e 11, nas turmas do 5.º e 7.º anos, e, entre os dias 02 e 06 de maio, nos 5.º anos, e entre os dias 09 e 12 de maio, nos 7.º anos.

Estes projetos transdisciplinares tiveram como objetivo direcionar o crescimento pessoal e intelectual dos alunos, diante das situações adversas, proporcionando um melhor desempenho das atividades associadas, além das relações interpessoais no decorrer e após o período de integração e execução do projeto escolar, encaminhando-os para o seu desenvolvimento pessoal e inter-relacional. A presente memória descritiva visa abordar a aprendizagem por meio de projetos como uma metodologia na contribuição de melhorias das práticas pedagógicas, analisando facilidades e dificuldades na elaboração e implementação de projetos, o desenvolvimento e o seu impacto na comunidade escolar, fomentando experiências adquiridas. A partir de dois estudos de caso, estarão as informações que foram recolhidas através da realização de entrevista ao Diretor Pedagógico do Externato Paulo VI, aplicação de inquéritos por questionários aos alunos, bem como recolha de dados, através de análise e conclusões da reunião em *Focus Grupo* e posterior análise SWOT a professores. Os resultados obtidos mostram-nos as concepções dos professores, alunos e Direção, em relação à implementação de projetos escolares, as limitações encontradas, pontos fortes e o processo de avaliação ao longo da construção do conhecimento.

Para além disto, os Projetos congregam alguns dos objetivos do Projeto Educativo Institucional da escola e da Congregação, assente num modelo pedagógico que prepare o aluno para responder às necessidades de uma sociedade em constante mudança, aceitando desafios no surgimento de novas tecnologias, gerando espaços educacionais criativos, participativos e multifuncionais, onde esta prática seja uma ferramenta importante na formação de indivíduos eficientes e capazes de contribuir na transformação da sociedade. O nosso Projeto Educativo possibilita um ambiente natural de aprendizagem, praticado pelos alunos, permitindo cultivar qualidades ligadas à independência de ações e preservação da democracia. Os professores, com a

metodologia de Projeto, delinear as suas ações e ampliaram a visão de mundo do aluno de maneira mais prazerosa e criativa, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem. Ao professor coube auxiliar os alunos para evitar que a pretensão de assumir projetos complexos os levasse ao fracasso dos resultados. Nesse contexto professor e aluno surgiram comprometidos numa hierarquia cultural, mas em diferentes planos e distâncias. Esta estratégia de aprendizagem, focando em temas e domínios amplos, como “A segurança rodoviária”, os *Media*, a “Civilização Egípcia” e a Importância da Leitura, contribuíram para o desenvolvimento de diversas competências, através de um ambiente motivador e propício ao ensino, pesquisa e extensão na educação profissional e tecnológica.

Conclui-se, desta forma, que os Projetos desenvolvem múltiplas competências ao propor desafios que estimulem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e a completá-los. A experiência com estes dois Projetos na escola tem-se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas e no trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais.

Para dar provimento a este trabalho, o primeiro capítulo centrar-se-á no enquadramento teórico e prático dos projetos implementados, tendo em conta bibliografia consultada e referente aos temas do nosso projeto.

Dessa forma, faremos uma breve abordagem à importância da implementação de projetos para a melhoria das práticas educativas e de aprendizagem consubstanciado em trabalhos académicos, monografias, artigos científicos, bem como o contributo apreendido durante esta Pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa.

Posteriormente, no segundo capítulo, explanaremos a caracterização da escola, das turmas intervencionadas e ainda a contextualização dos Projetos: descrição, público-alvo, dinâmicas implementadas e finalidades.

Finalmente, e integrado neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada, nomeadamente, os inquéritos-questionário realizados aos alunos, a entrevista ao Diretor Pedagógico e a análise de *Focus Grupo* aos professores.

No terceiro capítulo, apresentar-se-á a aferição dos resultados alcançados, através da metodologia supracitada e que nos permitirá indagar sobre a relevância e possíveis estratégias com vista a aprimorar, num futuro próximo, esta área curricular.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem Baseada em Projetos | Aprendizagem | Transdisciplinaridade | Externato Paulo VI | Segurança Rodoviária | Civilização Egípcia | Projeto de Leitura | Telejornal no Externato Paulo VI (*Media*) | Flexibilidade Curricular.

Abstract

The present work is a critical and reflective descriptive memory of two Interdisciplinary Comprehension Projects that were implemented at the Externato Paulo VI, where we teach. These took place in the month of years, between the 8th and 11th, in the 5th and 7th grade classes, and between the 2nd and 06th of May, in the 5th, and between the 9th and 12th of May, in the 7th year.

These students aimed to direct the personal and intellectual growth of the students, in the face of adverse circumstances, providing a better performance of the associated activities, in addition to the interpersonal relationships during and after the period of integration and execution of the project for the projects. their personal and inter-relational development. The descriptive memory community approaches learning from a perspective as a methodology in the contribution of projects to improve pedagogical practices, analyzing the ease and difficulties in the construction and implementation of projects, their impact on the school, fostering acquired experiences. These are surveys by two of case studies, as well as data collection, through the application of analysis and meeting of the focus meeting in VI, surveys of surveys by collecting data from the students, as well as data collection, by means of application of analysis and meeting of the Focus data gathering. Group and subsequent SWOT analysis for teachers. The results show us the conceptions of teachers, students and management, implementation in school projects, such as strengths and the general assessment process throughout the construction of knowledge.

In addition, the Projects bring together some of the objectives of the Institutional Educational Project of the school and the Congregation, based on a pedagogical model that prepares the student to respond to the needs of a society in constant change,

accepting challenges in the emergence of new technologies, generating educational spaces creative, participatory and multifunctional, where this practice is an important tool in the formation of efficient individuals capable of contributing to the transformation of society. Our Educational Project provides a natural learning environment, practiced by students, allowing to cultivate qualities linked to the independence of actions and preservation of democracy. The teachers, with the Project methodology, outlined their actions and expanded the student's world view in a more pleasant and creative way, strengthening the teaching and learning process. It was up to the teacher to help the students to prevent the pretense of taking on complex projects from leading them to the failure of the results. In this context, teacher and student emerged committed to a cultural hierarchy, but in different planes and distances. This learning strategy, focusing on broad themes and domains, such as "Road safety", the Media, "Egyptian Civilization" and the Importance of Reading, contributed to the development of various skills, through a motivating and conducive environment for teaching, research and extension in professional and technological education.

It is concluded, therefore, that the Projects develop multiple skills by proposing challenges that encourage students to mobilize their knowledge and complete it. The experience with these two Projects at school has proved to be efficient in the development of multiple intelligences and in working with attitudinal and procedural contents.

To support this work, the first chapter will focus on the theoretical and practical framework of the projects implemented, taking into account the bibliography consulted and referring to the themes of our project.

In this way, we will briefly address the importance of implementing projects for the improvement of educational and learning practices embodied in academic works, monographs, scientific articles, as well as the contribution learned during this Postgraduate Course in Pedagogical Innovation and Educational Change.

Subsequently, in the second chapter, we will explain the characterization of the school, the intervention groups and the contextualization of the Projects: description, target audience, implemented dynamics and purposes.

Finally, and as part of this chapter, we will present the methodology used, namely, the surveys carried out with the students, the interview with the Pedagogical Director and the Focus Group analysis with the teachers.

In the third chapter, the measurement of the results achieved will be presented, through the aforementioned methodology, which will allow us to inquire about the relevance and possible strategies with a view to improving, in the near future, this curricular area.

KEYWORDS

Project-Based Learning | Learning | Transdisciplinarity | Paulo VI Externate | Road Safety | Egyptian Civilization | Reading Project | Television News at the Paulo VI Externato (Media) | Curricular Flexibility.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Enquadramento da memória descritiva crítica e reflexiva e articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como as diferentes Unidades Curriculares da Pós-Graduação.

O presente capítulo estabelecerá uma ligação entre a bibliografia consultada para a realização deste trabalho e a génese do Trabalho de Projeto. Dessa forma, descreveremos o que é o Trabalho de Projeto, baseando-nos em revistas e artigos científicos, e, articularemos com o contributo das várias unidades curriculares da Pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa.

Para procedermos à análise da implementação do Trabalho por Projetos analisaremos o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o intuito de nele atestarmos a matriz orientadora do Trabalho por Projetos, pois com esta metodologia de ensino procura-se responder a um dos pressupostos do documento, ao criar condições para conduzir o aluno em busca da autonomia, responsabilidade, cidadania ativa, consagrando como objetivos primordiais o desenvolvimento pessoal e a autonomia, a comunicação, o pensamento crítico e criativo, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal e o saber tecnológico. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018).

Conforme podemos constatar pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através do Trabalho por Projetos, os alunos tornam-se críticos e autónomos, pois pesquisam sobre as diferentes matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – em redes sociais, na Internet, nos *media*, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade. Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente. O trabalho em equipa é potencializado, pois os alunos juntam esforços para atingir objetivos,

valorizando a diversidade de perspectivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais, em contextos de colaboração, cooperação e interajuda, resolvendo problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico.

Todas estas competências pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a utilização das tecnologias da informação e comunicação, o raciocínio e a resolução de problemas que são fundamentais para a inserção no mercado de trabalho. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018)

Desta forma, as áreas de competências que o Projeto conflui são as que se encontram plasmadas naquele documento: Linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo.

Todas as áreas de competências atrás descritas confluíram para o trabalho que agora apresentamos, consubstanciando-se na formulação do questionário que em capítulo posterior iremos apresentar. Assim, e tal como comprovaremos, serão os alunos convidados, através daquela metodologia, a fazer uma reflexão sobre o modo como o Trabalho de Projeto contribuiu para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem compaginado com aquelas áreas.

Com esta metodologia lançamos um olhar reflexivo à velha gramática escolar, enquanto sistema organizacional, desde o século XX, até à atualidade, assente numa lógica burocrática, sendo o currículo escolar uniforme, prescrito pelo Estado, apresentando-se enquanto unificador das aprendizagens, do qual os professores são meros executores do programa. Esta lógica de estruturação curricular centralizada e homogénea pressupõe a manutenção da gramática escolar que lhe tem servido de suporte: compartimentação do saber em disciplinas, organização dos alunos por turmas - a funcionar em espaços e tempos pré-determinados, tendo por base um calendário escolar determinado anualmente – e recurso a metodologias tendencialmente uniformes em sala de aula, que permitam ensinar o mesmo a todos,

no mesmo espaço e no mesmo tempo. No fundo, trata-se da “mesma receita” para todos, não respeitando a individualidade de cada um. Há subjacente um “modelo fabril” de escola baseada no *taylorismo* que se abriu a todos e recebeu-os da mesma forma, como “matéria-prima” pronta a moldar. Procura-se a homogeneidade como meta e como caminho, não tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagens, preconizada, por exemplo, pelas Inteligências Múltiplas.

Esta cultura normativa permite corresponder às expectativas sociais e legitimar a passividade da escola burocrática. Ora com a aprendizagem por projetos, acreditamos que este paradigma será rompido.

Caracterização da escola e das turmas intervencionadas

No âmbito da nossa investigação, e como referido em capítulo transato, a nossa memória descritiva, crítica e reflexiva terá como público-alvo os alunos do 5.º e 7.º anos. Dessa forma, consideramos pertinente elaborar uma breve contextualização do estabelecimento de ensino em causa e as turmas intervencionadas e alvo do nosso estudo.

O Externato Paulo VI está sediado no concelho da Braga, no distrito do Braga e é uma escola aberta a todos. Funciona em regime de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino que leciona: Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O Externato dispõe de excelentes instalações como resposta ao ensino e às atividades extracurriculares, nomeadamente salas de aulas adequadas ao grau de ensino, dois pátios exteriores, parque infantil coberto, campo de futebol, biblioteca, laboratório científico, sala de música, capela e auditório com capacidade para 300 pessoas. Atualmente conta com 450 alunos a frequentar os vários setores da educação.

O Colégio dispõe de uma equipa com cerca de 60 profissionais que todos os dias se empenham na formação dos alunos reafirmando a visão e missão desta instituição, focadas no sucesso escolar dos alunos, mas também no desenvolvimento dos valores cristãos e na sua felicidade.

Missão

Promover uma educação integral despertando o potencial e as inteligências múltiplas de cada aluno. Desenvolver atitudes de cooperação, autoestima, respeito

mútuo e regras de convivência que contribuam para a formação de cidadãos livres e autônomos, justos e solidários, tolerantes, organizados e criticamente responsáveis. Ajudar, em liberdade, cada aluno a descobrir a sua espiritualidade, a aprofundar, a viver e a testemunhar a sua Fé.

Visão

Desenvolver uma abordagem pedagógica que responde a uma função educativa dinâmica, baseada no potencial das INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, por estímulo sensorial, emocional e cognitivo.

Ensinar a pensar para formar alunos autônomos, que adquiram destrezas de pensamento para resolver problemas e tomar decisões.

OS NOSSOS VALORES

Humanidade e proximidade: valores enraizados no nosso carisma, características evidentes na experiência Eucarística, Mariana e Franciscana, da Madre Trindade. A nossa forma de educar e de evangelizar centra-se na tarefa de potenciar a dimensão humana de cada pessoa.

Compromisso: com as pessoas e com o nosso projeto comum, tendo em atenção quem mais necessita. Procuramos soluções criativas e exequíveis para responder às necessidades de cada um.

Otimismo: temos uma visão positiva do mundo e da educação, vendo nas pessoas a presença de Deus e a oportunidade para a felicidade. Fomentamos a educação emocional e os sentimentos, a partir

da individualidade de cada um. Assim, a alegria, a motivação, a energia e o sonho de nem o nosso estilo de aprendizagem, marcado pela disciplina e pelo rigor.

Verdade e assertividade: para construir a fraternidade entre nós, promovemos atitudes abertas, baseadas na confiança pessoal entre os indivíduos, resolvendo os conflitos com prontidão e criando ambientes que favoreçam a comunicação.

Consciência crítica: promovemos e estimulamos mentes abertas nos nossos alunos e educadores, de forma a que saibam ver e interpretar a realidade social, cultural, científica e religiosa. Procuramos que se exercitem na análise crítica e no

discernimento, capacitando-os para a tomada de decisões, fundamentados numa reflexão ponderada e objetiva. Fomentamos a educação dos sentimentos e da vontade, a formação moral e intelectual, que digni quem a condição humana.

Inovação: estimulamos uma atitude de abertura à mudança contínua num mundo que, tecnológica e axiologicamente, muda de forma vertiginosa.

A turma do 5.º A é constituída por 27 alunos (15 rapazes e 12 raparigas). Um aluno foi transferido para outra escola e uma aluna ingressou na turma em fevereiro de 2022. 15 alunos vêm do 1º ciclo, do Externato, e 12 alunos vêm de outras escolas. De uma maneira geral, e tendo em conta os processos recebidos, revelam bom aproveitamento. A maior parte dos alunos tem, à data, 10 anos (exceto a Francisca Carvalho, Martim Carmo e Tomás Vieira), têm a mãe como Encarregada de Educação e um irmão. Só 4 alunos são filhos únicos. A maioria dos pais estão casados, somente 5 estão divorciados.

Genericamente, a idade dos pais é acima dos 46 anos (12) ou entre os 41-46 anos (8). A idade da maioria das mães compreende-se entre os 41-46 anos (10) e acima dos 46 anos (8).

Tanto os pais como as mães dos alunos da turma são, na sua maioria, licenciados.

50% gozam de boa saúde, 22,7 tem dificuldades visuais, 18,2% tem alergias, 1 aluno tem doença crónica (Simão), e nenhum aluno ficou retido. A maioria dos alunos não tem apoio extraescolar e diz que estuda diariamente.

As disciplinas apontadas como despertando maior dificuldade são, 22,7% Matemática, 18,2% Português, 13,6% Inglês 9,1% Francês. 27,3% não tem dificuldade nenhuma.

Grande parte dos alunos considera que a inteligência que tem mais desenvolvida é a lógico-matemática e refere, ainda, que pratica atividades lúdico-desportivas, na maior parte dos casos, 4 vezes por semana.

A turma do 5.º B é constituída por 27 alunos, 16 meninos e 11 meninas.

A maior parte dos alunos tem um irmão. Apenas 1 tem 3 irmãos e 18,5% são filhos únicos. A maioria dos pais estão casados, somente 14,8% estão divorciados.

Genericamente, a idade dos pais e das mães compreende-se entre os 36-46 anos, sendo que a maioria dos Encarregados de Educação são as mães.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, 48,1% tem licenciatura, 7,4% mestrado, 25,9% doutoramento, 11,1% 3º ciclo, e pai tem o 2º ciclo e 1 pai o 1º ciclo. As mães têm todas um curso superior (bacharelato, licenciatura ou doutoramento).

66,7% gozam de boa saúde, 14,8 tem dificuldades visuais, 14,8% tem alergias, destacando-se aqui o aluno Afonso Fonseca por sofrer de alergias alimentares severas e ter necessidade de um plano de emergência em caso de urgência. Nesta turma temos uma aluna que ficou retida no 4º ano de escolaridade, Adriana Moreira e é acompanhada de um relatório técnico-pedagógico. A maioria dos alunos não tem apoio extraescolar e diz que estuda diariamente.

As disciplinas apontadas como despertando maior dificuldade são Matemática, Inglês e Francês. 25,9% não tem dificuldade nenhuma.

Grande parte dos alunos considera que a inteligência que tem mais desenvolvida é a lógico-matemática e refere, ainda, que pratica atividades lúdico-desportivas.

A turma do 7ªA é constituída por 25 alunos (12 rapazes e 13 raparigas). A maioria já frequenta o Externato desde o 1º ciclo. De uma maneira geral revelam bom aproveitamento e um comportamento suficiente. Este ano letivo, a turma conta com um novo elemento, o discente Filipe Costa, número oito, aluno repetente do sétimo ano. Os pontos fortes dos alunos centram-se no facto de serem muito trabalhadores e criativos. Os pontos fracos são a falta de solidariedade, devido à competitividade.

A turma do 7.ªB é constituída por 25 alunos (13 rapazes e 12 raparigas). De uma maneira geral revelam bom aproveitamento, embora sejam alunos conversadores e com alguma dificuldade no cumprimento das regras de sala de aula. Um aluno nasceu em 2010 (Gabriel Santos), quatro alunos nasceram em 2008 (João Gomes, Laura Fadigas, Vicente Cunha e Rafael Ferreira) e os restantes nasceram em 2009.

Os pontos fortes da turma são o facto de ser constituída por alunos muito práticos e criativos.

Como dificuldade, temos o cumprimento algumas regras de sala de aula e alguma falta de hábitos de trabalho.

1.2. A Concepção de Projetos Escolares

Segundo Freire e Prado (1999), a concepção de projetos prevê algo esperado e ainda não concretizado, refletindo uma ideia que não sucedeu. De forma a verificar o momento atual diante de perspectivas futuras. Assim como vários autores colocam, a origem da palavra “projeto” deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. Para Almeida (2002) cita que a ideia de projeto é própria da atividade humana, sendo indispensável no objetivo da ação. Neste sentido Barbier (cit. in, Machado, 2000, p. 6) salienta: “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. Nas palavras de Moço (2011, p. 52), “Um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas.” Assim, a interação professor e aluno abre portas para descobrir estratégias para que os alunos construam os seus projetos de modo a terem a possibilidade de discutirem sobre uma problemática de seu cotidiano ou de um assunto relacionado com os estudos de certa disciplina, envolvendo para tal o uso de diferentes tratamentos de informação disponíveis no espaço escolar. Prado (2003), também reforça a importância que tem o projeto coordenado pelo professor que além de ser constituído pela sua prática, tem também alicerçado competências que podem ser antecipatórias e associadas a novas experiências de forma a colocar uma postura reflexiva e até investigativa ao professor, possibilitando-lhe por tal facto uma abordagem interdisciplinar.

1.3. Histórico de Projetos Escolares

Nos anos de 1915 a 1920, John Dewey e William Heard Kilpatrick tentaram opor-se à pedagogia tradicional” e acrescenta que os autores buscavam: “uma pedagogia progressista, também chamada de pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele” (Boutinet, 2002, p.181). A intenção de Dewey e Kilpatrick ao propor uma pedagogia de projetos envolvia a transformação do aluno em sujeito de sua própria aprendizagem. A pedagogia de projetos surge a partir de trabalhos de John Dewey em 1916 e William Kilpatrick em 1918, e tem sua origem no movimento da Escola Nova; mas cabe destacar

que naquela época vigorava uma formação com base no modelo taylorista, que preparava as crianças apenas para o trabalho fabril, sem incorporar aspectos da realidade quotidiana.

O sentido de projeto, com o passar dos tempos foi tomando outros significados. Hernandez (1998), relata que em meados dos anos oitenta, houve uma abordagem progressista, ressurgindo a proposta de Projetos, com finalidade de aproximação da aprendizagem na escola com situações do quotidiano. [...]

Na senda da inovação pedagógica, o Trabalho-Projeto materializa-se como pedagogia de tipo incitativo e apropriativo, desencadeando nos alunos o desenvolvimento de motivações que os levam a adquirir uma apropriação cognitiva do real.

Na origem do Trabalho de Projeto está, igualmente, a valorização do trabalho colaborativo. Sabemos que esta metodologia de trabalho é defendida por muitos investigadores interessados na inovação pedagógica. Comprova-se esta teoria, na monografia de Ilídia Cabral e José Matias Alves, intitulada *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da Teoria à(s) prática(s)*, quando estes autores referem que os processos de inovação pedagógica exigem modos de trabalho mais

flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades e que os impliquem na produção do conhecimento, sendo importante favorecer e privilegiar modos de trabalho pedagógico de tipo incitativo e apropriativo que trabalhem ao nível das disposições e motivações dos alunos e procurem desenvolver nestes uma apropriação cognitiva do real.

A aprendizagem baseada em problemas e a metodologia de projeto são exemplos destes modos de trabalho pedagógico. Para que haja melhoria das práticas educativas os autores propõem a metamorfose que mantenha a essência da escola (contribuir para uma vida mais digna e justa para todos) produzindo novas qualidades que nos possam resgatar dos meandros do labirinto escolar. (Alves & Cabral, 2018)

Tendo a nossa investigação como principal objetivo as virtualidades do Trabalho de Projeto no processo de ensino-aprendizagem do aluno, a aplicação de um inquérito por questionário revelou-se uma ferramenta essencial de recolha de dados. O inquérito por questionário permite que se torne possível medir o que uma pessoa sabe, o que

gosta e não gosta o que pensa, revelando experiências realizadas por cada sujeito em análise. Os questionários são processos para adquirir dados acerca das pessoas, através sobretudo da interrogação, não recorrendo ao método de observação de atitudes e comportamentos das mesmas (Tuckman, 2000, pp. 307-308)

Desta forma, e tendo, já, uma boa sustentação teórica, procedemos em seguida, ao enquadramento metodológico, onde apresentamos, analisamos e refletimos sobre os resultados obtidos da metodologia utilizada.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Trabalho de Projeto 2021/2022 nas turmas intervencionadas

Como referido em capítulo introdutório, a nossa investigação teve como foco os dois Projetos de Compreensão Interdisciplinares que foram implementados no Externato Paulo VI. Estes decorreram no mês de novembro, entre os dias 8 e 11, nas turmas do 5.º e 7.º anos. Para que fosse possível a operacionalização de ambos os Projetos, a liderança do Externato teve um papel preponderante, pois, através de uma política macro educativa fortemente visionária e flexível, alterou o modelo organizacional meso e micro educativo, com base em equipas educativas de professores dentro do mesmo espaço, corresponsabilizando-os pelas aprendizagens globais dos grupos do 5.º e 7.º anos; nomeou um coordenador do projeto por ano, sendo o responsável pela operacionalização dos projetos os respetivos Diretores de Turma; flexibilizou o horário escolar de cada ano (**Tabela 1**), os espaços de aprendizagem e agrupamento flexível dos alunos por ano de escolaridade, possibilitando aos docentes a gestão autónoma do currículo. Os professores tiveram autonomia para redistribuir os alunos por grupos de dimensão e configuração variáveis, por ano de escolaridade, sendo associados a grupos de trabalho, definidos pelos docentes de cada Conselho de Turma, em articulação com as Coordenadoras de Ciclo e o respetivo Conselho de Turma, que atenderam às especificidades de cada aluno, fomentando, assim, a criação de grupos heterogéneos, onde se incentivassem valores como o espírito de entreajuda, empatia, corresponsabilidade, criatividade e pensamento crítico. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018).

Na verdade, houve uma alteração dos modos de fazer aprender, através de três variáveis chave: trabalho por projetos interdisciplinares, diferenciação pedagógica (todos os alunos têm as suas individualidades, por isso, não podemos ensiná-los a todos da mesma forma) e aprendizagem colaborativa. No final de cada dia, os docentes reuniam-se para uma avaliação formativa sistemática e perspetivavam o dia seguinte. Como podemos constatar esta nova dinâmica de trabalhar reforçou o trabalho colaborativo e articulado quer entre docentes quer entre alunos. Acreditamos, desta forma, que estes procedimentos cognitivo-metodológicos de apreensão ou Metodologia dos 6Cs capacitam os alunos para enfrentarem problemas e situações reais, que vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o seu percurso académico.

No 5.º ano, o Projeto partiu de um DAC , cujo tema foi “Aventura na escola com o 5.º Ano”. Partiu-se do domínio “Prevenção Rodoviária” e, a partir daí, gizaram-se os subdomínios a trabalhar, assim como as competências nas diversas áreas disciplinares. Criaram-se painéis de exposição sobre as principais regras de circulação para afixar no campo de futebol. Tendo em conta a segurança rodoviária, deu-se seguimento à construção de uma maquete, onde se sensibilizou a comunidade para a segurança rodoviária. Realizou-se um puzzle, em esferovite, da área trabalhada na primeira semana de projeto, e aplicaram-se os materiais construídos anteriormente em 3D, com bandeiras sinalizadoras nos respetivos locais, identificadas com os *QR code* elaborados, para visualizar os vídeos respeitantes a cada local. Para além disso, aplicou-se o conceito da escola segura no campo de futebol, onde os alunos puseram em prática a aprendizagem sobre como devem circular na rua, cumprindo todas as regras estudadas. O objetivo foi sensibilizar a Comunidade Educativa para a importância da segurança rodoviária (aprender a caminhar, circular, atravessar, conhecer sinais de trânsito, avaliar o risco, intervir e participar, etc.), fazer o estudo das áreas, a fim de organizarem a atividade, concluir os painéis de explicação das principais regras e cuidados de circulação nas três línguas (Português, Inglês e Francês).

De seguida, os alunos organizaram um percurso (no campo de futebol) para colocar em prática todas as regras de segurança rodoviária trabalhadas (peões, condutores, *skates*, bicicletas...).

A segunda fase do projeto, consistiu na criação de painéis de exposição sobre as principais regras de circulação e na organização de um percurso. O objetivo principal foi colocar em prática todas as regras de segurança rodoviária trabalhadas na primeira fase do projeto, dando oportunidade aos discentes de transmitirem aos outros alunos do Externato a importância da prevenção rodoviária.

Finalmente, os Conselhos de Turma dos 5.ºs anos realizaram uma avaliação da implementação do DCA, tendo-se referido que foi concluído com sucesso, obtendo resultados bastante positivos. Os alunos empenharam-se, trabalhando com afinco, visando sempre o objetivo final. Fizeram uma avaliação geral, onde salientaram o facto de aprenderem juntos e quanto o trabalho em equipa é gratificante.

Estas evidências encontram-se nas **tabelas 2 a 4** abaixo elencadas bem como reportagem fotográfica (**Imagens 1 a 4**) de materiais elaborados e respetiva autoavaliação dos alunos.

Tabela 1 – Gestão flexível do horário do aluno articulado com a intencionalidade da semana de projeto.

Ano/Turma	Tempo letivo	AÇÃO	LOCAL	Docente acompanhante
5.ºA	08H20min – 10h00min	F. A. de C.N.	Sala 5.ºA	Carla Fontes + Emília Rios
5.ºB		F. A. de C.N.	Sala 5.ºB	Avelino Sousa + Emília Rios
5.ºA e 5.ºB	10h30min – 11h20min	Aula de ET (5.ºA)	Sala 5.ºA	Carla Fontes
		Aula de Inglês (5.ºB)	Sala 5.ºB	Marina Silva
	11h20min – 12h10min	Apresentação do Projeto	Auditório	<u>Liliana Esteves</u> + <u>Marina Silva</u> + Nelson Moreira + Carla Fontes
	13h30min – 16h20min	Projeto	Sala ET Sala 5AB	Céu + Carla Fontes + Liliana Esteves + Marina Silva
	16h45min – 17h15min	Reunião - <i>Briefing</i>	Biblioteca	<u>Liliana Esteves</u> + <u>Marina Silva</u> + Céu + Carla Fontes + Nelson Moreira

Semana projeto - 5º ano

HORÁRIO
2021 / 2022

Tempos	Segunda	Tempos	Terça	Tempos	Quarta	Tempos	Quinta	Tempos	Sexta
08:20/09:10	FA CN	08:20/09:10	HGP/ EMRC CN	08:20/09:10	FA HGP	08:20/09:10	5ºA/ 5ºB*	08:20/09:10	Corta- mato
09:10/10:00	FA CN	09:10/10:00		09:10/10:00	FA HGP	09:10/10:00		09:10/10:00	
10:30/11:20		10:30/11:20		10:30/11:20		10:30/11:20	10:30/11:20	10:30/11:20	
11:20/12:10		11:20/12:10		11:20/12:10		11:20/12:10	11:20/12:10	11:20/12:10	
ALMOÇO									
13:30/14:20	MAT/ET/ EV	13:30/14:20	MAT/ET/ EV	13:30/14:20		13:30/14:20	Pedipaper	13:30/14:20	Magusto
14:20/15:10		14:20/15:10		14:20/15:10	14:20/15:10	14:20/15:10			
15:30/16:20		15:30/16:20		15:30/16:20	15:30/16:20	15:30/16:20			

Coordenação: Marina Silva, Liliana Esteves e Paula Correia.

8 de novembro (2ª feira)

Tabela 2 - Planificações dos DAC – “Aventura na escola com o 5.º Ano”

1. Tema: “Uma Aventura”
2. Planificações das DAC – “Aventura na escola com o 5.º Ano”

Planificação – 1.ª Fase

Domínios	Subdomínios	Competências			Recursos Humanos	Sessões
		Pessoais e Sociais	Pensamento Crítico e Criativo	Conhecimentos (A definir pelo CT)		
	- Respeito	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra autonomia na realização das atividades; - Participa na aula; - Demonstra capacidade para ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Colabora na tomada de decisões da turma; - Sabe utilizar e dominar instrumentos variados para pesquisar, descrever, avaliar e mobilizar informação; - Pesquisa e utiliza informação relevante, avaliando a sua 	<p>Domínio da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais. • Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. • Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. • Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. • Aperfeiçoar o texto depois de redigido. • Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e 	Português	

<p>Segurança Rodoviária</p>	<p>- Direitos e deveres</p> <p>- Tolerância</p> <p>- Responsabilidade</p>	<p>- Demonstra capacidade de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha colaboração e competição;</p> <p>- Revela curiosidade e vontade de saber;</p> <p>- Estabelece relações empáticas com adultos;</p> <p>- Demonstra capacidade de trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar;</p> <p>- Adapta-se a novas situações ou tarefas;</p>	<p>fiabilidade e identificando as fontes;</p> <p>- Participa com novas ideias;</p> <p>- Convoca novos conhecimentos, utilizando ferramentas para pensarem criticamente;</p> <p>- Procura soluções diferentes para o mesmo problema;</p> <p>- Comunica e colabora de forma adequada, utilizando diferentes tipos de ferramentas;</p>	<p>a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista. <p>Nota: Elaborar os textos para o QR</p> <p>Domínio da Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar apresentações orais ([...] reconto [...]) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista. • Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades. • Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. • Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz). 	<p>2 sessões (se possível quando tiverem a informação de HGP e CD)</p>
-----------------------------	---	--	---	--	--

<p><u>Cont.</u></p> <p>Segurança Rodoviária</p>		<p>- Reconhece que pode influenciar os processos de decisão;</p> <p>- Demonstra interesse pelos outros e pelo bem comum;</p> <p>- Prevê e avalia o impacto das suas decisões;</p>	<p>- Argumenta e contra-argumenta, expondo as suas ideias;</p> <p>- Avalia criticamente o seu contributo e dos pares.</p>	<p>• Produzir um discurso com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação das anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes).</p> <p>Nota: Preparar a apresentação para “As portas Abertas”</p>		
				<p>Vocabulário (meios de transporte, monumentos, sinalética...).</p> <p>Nota: Os alunos realizam a tradução de todos os textos efetuados.</p>	Inglês	11/12/2021
					Francês	5ºA - 8h30min 5ºB - 10h30min.
				<p>Identificação, caracterização e contextualização histórica de alguns monumentos/espacos circundantes ao Externato. A saber: Basílica dos Congregados, Externato, e Jardim Mouzinho de Albuquerque.</p> <p>Nota: antes da semana de projeto, os alunos pesquisarão, orientados por mim, os monumentos/espacos. Na semana de projeto, elaboram os textos e preparam a apresentação, realizada em várias línguas, por alguns alunos.</p>	HGP	Uma manhã (diferente da do pedy paper) *

				Juntamente com a disciplina de HGP, visitaremos a Basílica dos Congregados com uma breve explicação da Basílica no seu contexto religioso.	EMRC	
				Calcular a área de alguns espaços. Identificar quais os sólidos que podem representar alguns dos edifícios com relevância para o projeto. Descobrir e fazer a sua planificação. Calcular a área de alguns dos sólidos.	Matemática	uma manhã ou uma tarde para medir o espaço
				Em interdisciplinaridade com Matemática executar as planificações e construir sólidos geométricos de acordo com a volumetria dos edifícios que se pretende recriar. Noção de escala. Trabalho em cooperativo, fazer pequenos painéis de exposição sobre as vantagens/desvantagens dos meios de transportes mais utilizados.	EV/ET	1 manhã ou tarde 1 manhã ou tarde

				<p>Orientação: Orientação de um mapa de acordo com as características do terreno; pontos de referência no terreno.</p> <p>Nota: Os alunos efetuam um percurso simples (destacam-se os monumentos de interesse para o estudo do projeto (HGP) e, em cada um os alunos realizam a apresentação – gravando as características dos monumentos para, posteriormente (TIC), efetuarem os “QR code”</p>	EF	<p>11/12/2021</p> <p>Tarde</p>
				Elaboração de QR codes para visualização dos vídeos e imagens elaborados.	TIC	
				<p>“Vou a pé”; “Vou de carro”; “Vou de bicicleta”; “Eu e os outros”.</p> <p>Nota: Ação de sensibilização para a Segurança Rodoviária e participação na atividade da Escola Segura.</p>	CD	<p>11/12/2021</p> <p>5ºB - 8h30min. 5ºA - 10h30min.</p>
				<p>Identificar os principais tipos de rochas nas atividades humanas, com exemplos locais (monumentos/ pavimentos, entre outros).</p> <p>Nota: Podemos articular com a disciplina de História e Geografia de Portugal.</p>	CN	uma manhã (a mesma de HGP e EMRC)*

Planificação – 2.ª Fase

Domínios	Subdomínios	Competências			Recursos Humanos	Sessões
		Pessoais e Sociais	Pensamento Crítico e Criativo	Conhecimentos (A definir pelo CT)		
Prevenção Rodoviária	- Respeito - Direitos e deveres	- Demonstra autonomia na realização das atividades; - Participa na aula; - Demonstra capacidade para ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; - Demonstra capacidade de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha colaboração e competição;	- Colabora na tomada de decisões da turma; - Sabe utilizar e dominar instrumentos variados para pesquisar, descrever, avaliar e mobilizar informação; - Pesquisa e utiliza informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e identificando as fontes; - Participa com novas ideias;	Domínio da escrita: • Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. • Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. • Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. • Aperfeiçoar o texto depois de redigido. Nota: Trabalho em cooperativo, fazer pequenos painéis de exposição sobre as principais regras de prevenção rodoviária. Domínio da Expressão Oral • Preparar apresentações orais ([...] reconto [...]) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.	Português	02/05/22 Manhã: em parceria com CD

Prevenção Rodoviária		- Prevê e avalia o impacto das suas decisões;	- Argumenta e contra-argumenta, expondo as suas ideias;	Calcular a área de alguns espaços. Calcular a área do campo desportivo e determinar a área necessária para a construção dos vários espaços da atividade.	Matemática	03/05/22 Todo o dia
			- Avalia criticamente o seu contributo e dos pares.	Executar as planificações e construir os sinais de trânsito necessários para desenvolver a atividade. Noção de circunferência. Divisão da circunferência em partes iguais. Inscrição de polígonos numa circunferência.	EV ET	04/05/22 Todo o dia
				BTT/Patinagem: Nota: Os alunos efetuam o percurso a pé, de bicicleta, de skate... utilizando e respeitando as regras de circulação.	EF	05/05/22 Tarde
				“Vou a pé”; “Vou de carro”; “Vou de bicicleta”; “Eu e os outros”.	CD	02/05/22 Tarde: em

				Nota: Fazer seleção das principais regras de segurança rodoviária.		parceria com CD
				<p>Visualização de vídeos sobre a poluição do ar.</p> <p>Atividade - Trabalho Grupo/ Rubrica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir o que é a poluição do ar. • Definir atividades antrópicas. <p>Indicar atividades antrópicas que contribuem para a poluição do ar.</p>	CN	50 min

Tabelas 3 – Auto e heteroavaliação da implementação do Projeto nas diferentes áreas disciplinares.

Autoavaliação Geral (por dias)



Nome: _____
Nº ___ 5º ___


“Uma aventura na cidade com o 5ºano”

Segurança Rodoviária – 1ª fase do projeto

Data: 8 / 11 / 2021 - Tarde

Atitudes e valores	Autoavaliação	Heteroavaliação
Cumpri com os objetivos		
Fui solidário		
Exerci bem as minhas funções		
Mantive o espaço organizado		
Trouxe o material necessário		
Tive um bom comportamento		
Respeitei a opinião dos meus colegas		
MB- Muito Bom; B- Bom; S- Suficiente; I- Insuficiente		

Tabelas 4 – Auto e heteroavaliação da implementação do Projeto nas diferentes áreas disciplinares (fase final).


EXTERNATO PAULO VI
Semana de Projeto 5ºAno
 2 a 6 de maio 2022
 Nome: _____ Nº _____ 5º _____
Análise

- 1) Que expectativas tinhas para esta semana de projeto?

- 2) O que aprendeste ao longo de toda a semana?

- 3) Achas que os objetivos foram cumpridos?

- 4) O que gostaste mais?

- 5) Se pudesses fazer alguma coisa de forma diferente, o que seria?

- 6) Dá sugestões de novos projetos a desenvolver.

Imagem 1 – Roteiros de orientação e percurso rodoviário 5.º ano

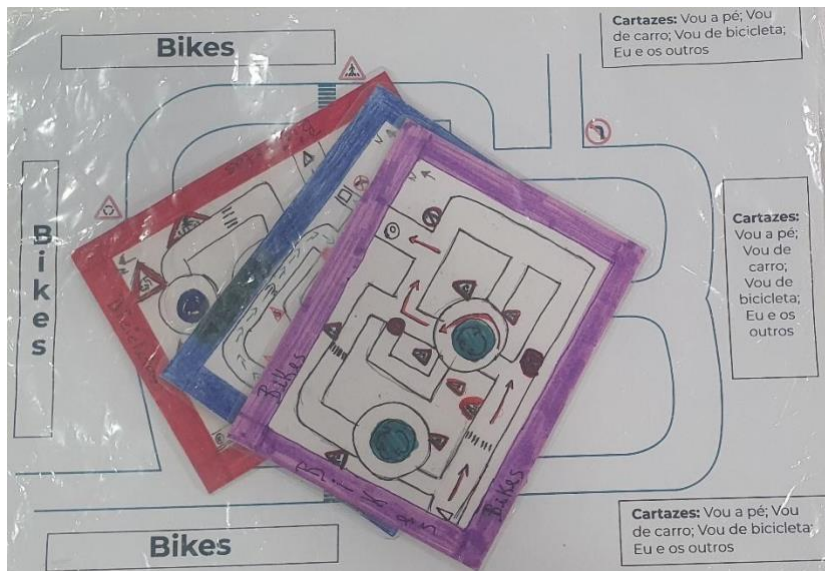


Imagem 2 – Maquete do percurso rodoviário 5.º ano

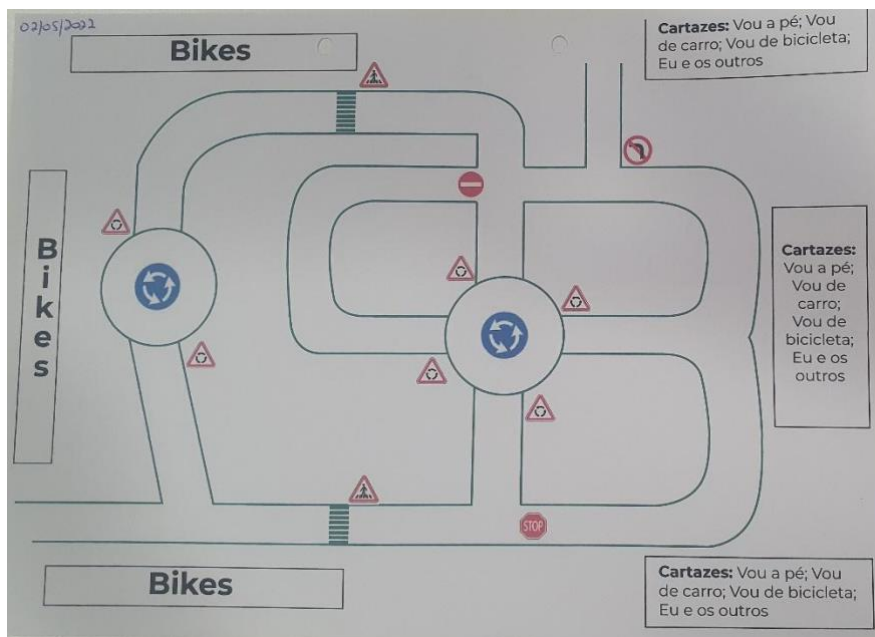


Imagem 3 – CQR's da descrição histórica dos monumentos associados ao *Peddypaper*, 5.º ano



Imagem 4- Exemplos de autoavaliações dos alunos do 5º ano (das duas fases do projeto)

Filipa Silva Pinto
5.º B N.º 6

Semana do projeto

Gostei muito da semana de projeto mas há coisas que quero dizer. Foi exemplo eu senti-me estranha ao ver pessoas da minha turma ir para o 5.º A e pessoas desta turma ir para aqui. Claro que gostei muito de conhecer melhor as pessoas da outra turma e de fazer novas amizades. Eu adorei fazer o paddy paper, foi muito fixe andar pela cidade e aprender coisas sobre ~~alguns~~ alguns edifícios. Na minha opinião esta semana foi muito emotiva e todos os dias voltava cansada para casa. O meu grupo e eu trabalhamos bem em equipa, alias muito bem em equipa. Entre nós escolhemos diversas funções para cada elemento do grupo, havia o que pesquisava no telemóvel as informações que precisávamos, o que desenhava, o que escrevia, o que falava pelo grupo e o que organizava tudo no final. Apesar de ser uma semana diferente sinto que aprendi muito a matemática, a português, e a ciências naturais, entre outras disciplinas. Tenho uma que não tentamos conseguir de terminar tudo, mas ao mesmo tempo é excitante porque vamos ter outra semana de projeto.

Na sexta-feira mat ~~o~~ houve projeto porque foi o certamato de manhã e o magusto à tarde. No certamato, que foi no quartel, foi em sétimo lugar mas para mim já está bom. No quartel onde foi o certamato havia cavalos lindos e muitos tanques de guerra e ~~era~~ muitos tropas. À tarde antes do magusto houve um desfile de Harry Potter e eu fiquei em primeiro lugar. O prémio foi um vale de 20€ no fnac. Depois fomos comer castanhas.

Não tenho ideias para melhorar o projeto mas ter a certeza que vai ficar espetacular. Eu adorei a semana de projeto!!!

"(...) gostei muito de conhecer melhor as pessoas de outra turma (...)"

"(...) Semana muito emotiva (...)"

"(...) Apesar de ser uma semana diferente aprendi muito matemática; o português (...)"

"(...) adorei a semana (...)"

União açoriana e silva 15/11/2021
N.º 10/ 5.º B

A semana de Projeto foi uma semana incrível!...
O que eu mais gostei foi o Paddy Paper e a gravação de vídeos.
O que eu menos gostei foi as aulas práticas de matemática porque o meu grupo não se interessava e não tinha organização. (Voto dado pela bondade do grupo).
Eu não mudaria nada porque os professores tiveram ótimas ideias!!!
O Paddy Paper, obrigou-nos a sair da escola mas eu acho que toda a gente gostou!
Na gravação de vídeos, eu fui uma das escolhidas. Não valeu a pena.
Os professores foram maravilhosos, incríveis e extraordinários na semana de Projeto!!
Estou muito agradecida e grata pela atenção e preocupação dos professores por nós!
Agora vou dizer... :)

OBRIGADA!!!

"(...) semana incrível (...)"

"(...) professores com ótimas ideias (...)"

"(...) paddy paper obrigou-nos a sair da escola (...)"

"(...) muito agradecida (...)"



Semana de Projeto 5º Ano

2 a 6 de maio 2022

Nome: Isabel Estrada de Aguiar e Sousa Nº 14 5º A
(de aventura em da paradesa) Análise

1) Que expectativas tinhas para esta semana de projeto?

Para esta semana de projeto eu tinha várias expectativas de saber que iria ser uma semana para fazer coisas trabalhos em grupo e para conhecer com outras pessoas.

2) O que aprendeste ao longo de toda a semana?

Ao longo de toda a semana aprendi muitas coisas aprendi a estar com outras pessoas, a trabalhar em cooperativas e a fazer atividades diferentes.

3) Achas que os objetivos foram cumpridos?

Sim, acho que os objetivos foram cumpridos.

4) O que gostaste mais?

O que eu gostei mais de ir para o campo e poder ajudar os outros mais mesmo como fazer o meu trabalho.

5) Se pudesses fazer alguma coisa de forma diferente, o que seria?


Não acho que poderia fazer alguma coisa de forma diferente.

6) Dá sugestões de novos projetos a desenvolver.

Quero de novos projetos a desenvolver: ir a locais dentro da cidade de Braga, para recolher lixo e com ele construir coisas melhores ou coisas importantes de que já foram importantes.

“(…) tinha várias expectativas (…)”

“(…) conhecer novas pessoas (…)”


EXTERNATO PAULO VI
 Semana de Projeto 5º Ano
 2 a 8 de maio 2022
 Nome: Leonora Sabrina e Silva Coutada Nº15 5º A
 Grupo: Agentes da Segurança Análise

- 1) Que expectativas tinhas para esta semana de projeto?
Eu pensava que íamos continuar a maquete que fizemos na outra semana de projeto. Mas foi muito mais divertido.
- 2) O que aprendeste ao longo de toda a semana?
Apreendi o que é o sentido proibido, como organizar a informação numa cartaz, como trabalhar em grupo e como medir a área de um espaço.
- 3) Achas que os objetivos foram cumpridos?
Na minha opinião, os objetivos foram cumpridos, e a execução dos cartazes da poeja do ar, temo colar uma imagem.
- 4) O que gostaste mais?
Gostei de fazer o percurso e de ajudar os colegas com as entregas das bicicletas e das bicicletas.
- 5) Se pudesses fazer alguma coisa de forma diferente, o que seria?
Sinceramente, não me pareceu pela minha sinceramente, não me pareceu pela minha sinceramente, não me pareceu pela minha sinceramente.
- 6) Dá sugestões de novos projetos a desenvolver.
Ensinar as crianças o que é cyberbullying e como evitar. Ou falar sobre o direito de dar opiniões e como ajudar.

(...) semana projeto foi muito mais divertido (...)
 (...) aprendi a trabalhar em grupo e a medir áreas no espaço (...)
 (...) gostei de fazer o percurso e ajudar os colegas (...)

Relativamente aos 7.º anos de escolaridade, os temas estruturantes do Projeto foram três: “Civilização Egípcia”, Projeto de Leitura e “Os Media”. Deste modo, e na mesma lógica do DAC do 5.º ano, os alunos foram desafiados a desenvolver o projeto em duas fases, sendo apresentado o Projeto à Comunidade Educativa no final do ano letivo.

O Projeto 1 - “Civilização Egípcia” - desenvolveu-se da seguinte forma:

Interdisciplinaridade de História, Arte & Comunicação, Educação Visual, TIC e EMRC, sobre o tema “A Civilização Egípcia”, a realizar em ambiente digital. A estrutura do projeto contemplou várias fases, visando a aquisição de competências para a construção de um documentário e posteriormente, numa segunda fase, exprimir o conhecimento através das diferentes linguagens artísticas.

- Duração
- 1ª FASE- 08 a 11 de novembro
- 2ª FASE- 09 a 12 de maio (ver esquema 1)

Ainda no âmbito dos Domínios da Autonomia Curricular foi feita uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de Inglês e de Geografia. Esta articulação consistiu na realização de uma música sobre a “Latitude e longitude”. Os alunos trabalharam os conteúdos em língua inglesa, fizeram exercícios de vocabulário e gravaram, também, um vídeo intitulado “Sou um guia turístico”, no qual descreveram uma viagem pelo mundo. A dramatização do meteorologista foi, previamente, treinada na disciplina de Geografia, onde os alunos trabalharam os diferentes conteúdos associados à previsão do estado de tempo. Estas atividades foram enquadradas nas diferentes rubricas do Telejornal (**ver grelha, Projeto 3**). Ainda no que respeita à Semana de Projeto, os discentes, de um modo geral, manifestaram empenho pelas atividades desenvolvidas, nomeadamente, os trabalhos realizados no âmbito do projeto *Erasmus Mais – BookBook Wreaths – Reading is Fun* (**ver grelha, Projeto 2**), na disciplina de Português e na articulação desenvolvida em Tecnologia de Informação e Comunicação, História, Educação Moral Religiosa e Católica e Arte e Comunicação com o tema – Civilização Egípcia. O Conselho de Turma avaliou o desenvolvimento do DAC e referiu que se verificou um crescimento pessoal e intelectual a nível geral, uma melhoria das relações interpessoais bem como das práticas pedagógicas quer entre par de trabalho docente, quer entre grupo de alunos; os alunos trabalharam muito bem, estiveram incluídos num ambiente mais informal, permitindo a consciência cívica para a consecução do projeto.

As evidências encontram-se discriminadas entres as **tabelas 5 e 8** e da reportagem fotográfica (**Imagem 5**).

Esquema 1 - PROCESSO DE APRENDIZAGEM

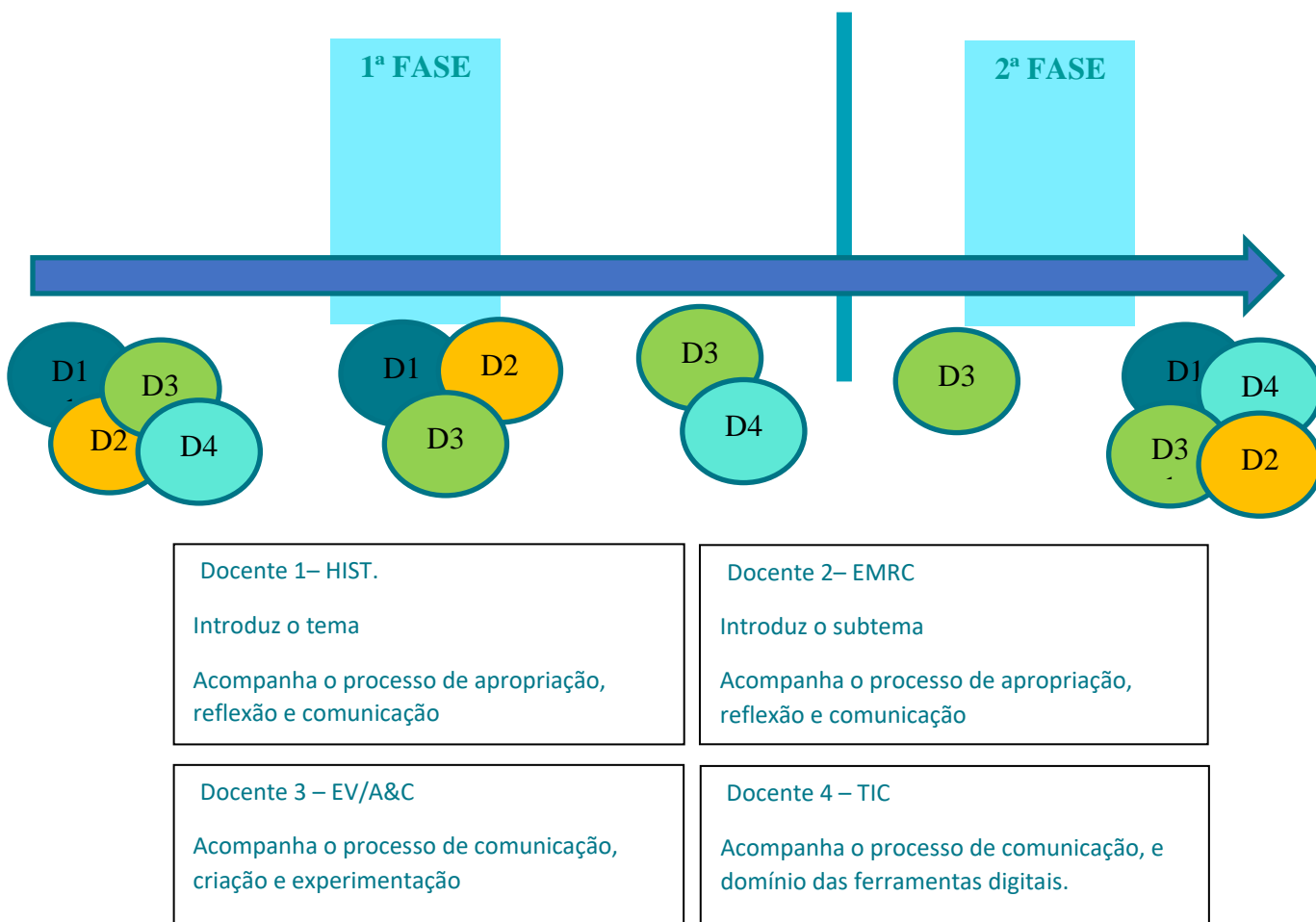


Tabela 5 – Atividades por grupo de trabalho

1ª FASE DO TRABALHO			
A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA			
NOME DO ALUNO		Nº	
Data de início do projeto		Prazo	
Material necessário	Meios informáticos; Manual de História e de EMRC; Caderno; material de escrita e de desenho.		
Fontes de pesquisa			

A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA		
PROJETO 7º ANO	SUBTEMAS	GRUPOS DE TRABALHO
	A sociedade Egípcia	Grupo nº 1
	Religião/ Mitologia (Mumificação)	Grupo nº 2 e 3
	Ciências desenvolvidas pelos Egípcios	Grupo nº 4
	Atividades económicas (importância do Nilo)	Grupo nº 5
	Património Móvel e Imóvel	Grupo nº 6 e 7
MEIO DE COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO	Oral; Escrita; Visual; Multimédia; Vídeo.	

GRUPOS DE TRABALHO	<p>1ª Fase- Os grupos de trabalho são formados pelo CT.</p> <p>2ª Fase- Os alunos podem escolher o grupo onde se pretendem inserir (com limites a definir).</p>
--------------------	---

FASES DO TRABALHO	
1ª FASE (Apropriação; reflexão; Interpretação; comunicação)	1. Planear o trabalho;
	2. Pesquisar;
	3. Tratamento dos elementos de pesquisa;
	4. Recolha de Imagem;
	5. Elaboração de resumos;
	6. Elaboração de <i>Storyboard</i> ;

	7. Elaboração de vídeo;
	8. Apresentação do trabalho.

PROJETO	A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA
7º ANO	CONTEÚDOS
	Cultura;
	Diversidade cultural;
	Arte e as suas linguagens;
	Multimédia;
	Audiovisuais.
	LINGUAGENS ARTÍSTICAS E MULTIMÉDIA
MEIO DE COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO (Experimentação/criação)	1. Dança;
	2. Música;
	3. Teatro;
	4. Arquitetura;
	5. Escultura/Pintura;
	6. Moda/ Adereços;
	7. Fotografia;
	8. Elaborar vídeo final;
	9. Exposição.

Fases do trabalho (dependendo da expressão artística)	
2ª FASE (Experimentação /Criação)	1. Noção de Cultura e Diversidade Cultural;
	2. Planear/ coreografar/ensaiar;
	3. Elaborar trabalhos de expressão plástica
	4. Desenvolver o design de moda;
	5. Conhecer e dominar meios audiovisuais e multimédia;
	6. Montar exposição.

Tabela 6 – Grelha de avaliação

A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA			
SE MA NA DE PR OJE TO- 7º AN O 202 1- 202 2	C O N H E C I M E N T O S E C A P A C I D A D	HISTÓRIA	AVALIAÇÃO
		Tratamento de informação/utilização de fontes	
		Compreensão histórica	
		Contextualização	
		Comunicação em história	
		EMRC	
		Religião e experiência Religiosa (R)	
		Cultura e visão cristã da vida (CV)	
		Ética e Moral (EM)	
		EV E AC	
		Apropriação e reflexão (AR)	
		Interpretação e comunicação (IC)	
Experimentação e criação (EC)			

	E S	TIC	
		Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais	
		Investigar e pesquisar	
		Comunicar e colaborar	
		Criar e inovar	
	ATITUDES E VALORES 30%	Liberdade, Responsabilidade e Integridade	
		Cidadania e Participação	
		Excelência e exigência	

Tabela 7 – Grelha de auto e heteroavaliação

FICHA A1	PROJETO		
NOME		Nº:	Grupo:
TEMA	A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA		

Elementos de Avaliação (Em grupo)		Avaliação	
		Todos fizemos	Nem todos fizemos
1ª FASE	1- Planeamos o trabalho;		
	2- Pesquisamos e anotamos as fontes, nomeadamente <i>sites</i> ou <i>links</i>		
	3. Tratamos os elementos de pesquisa;		
	4. Fizemos recolha de Imagem;		
	5. Elaboramos resumos;		
	6. Construimos a <i>Storyboard</i> ;		
	7.Preparamos as narrativas param a gravação áudio;		
	8. Elaboramos o vídeo.		

Elementos de Avaliação (Em grupo)		Avaliação		
		Não	Em parte	Sim
2ª FASE	A nossa <i>Storyboard</i> cumpre com as regras estabelecidas;			
	Utilizamos corretamente as técnicas/ferramentas sugeridas para captação de som na produção das narrativas (áudio).			
	Preparamos a nossa gravação usando as técnicas da comunicação oral.			
	Utilizamos corretamente as técnicas/ferramentas sugeridas para produção de vídeo;			
	O nosso vídeo é dinâmico e cumpre com os objetivos;			
	O <i>lettering</i> está bem organizado, apelativo e contrasta com a cor do fundo;			
	As imagens selecionadas são de qualidade e ilustrativas do tema em estudo;			
	A cor é elemento fundamental na nossa composição;			
	A relação do texto com a imagem e áudio está equilibrada.			

Elementos de Avaliação (reflexão individual)		Não	Nem sempre	Sim
ATITUDES E VALORES	Fui responsável;			
	Estive atento às informações;			
	Cumpri com todos os objetivos da 1ª FASE do trabalho; (se não, indica qual)			
	Tive iniciativa, fui criativo e tive espírito crítico;			
	Demonstrei interesse pela opinião dos meus colegas;			
	Usei com cuidado os materiais;			
	Colaborei para um ambiente saudável de sala de aula.			

O QUE APRENDI COM ESTE PROJETO?
O QUE JÁ SABIA
O QUE APRENDI

--

AVALIAÇÃO DO PRODUTO FINAL (Em grupo)
--

Nº	NOME	Pesquisa/ tratamento da informação	Storyboard	Áudio	Vídeo

Classificação final: I- Insuficiente; S- Suficiente; B- Bom; MB- Muito Bom
--

Projeto 2 – Concurso de Leitura Expressiva (articulação com o Projeto Erasmus+ – “BookBook Wreaths – Reading is Fun”)

FICHA 1			
Concurso de Leitura Expressiva			
NOME DO ALUNO		Nº	
Data de início do projeto		Prazo	
Material necessário	Livro “ <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i> ”; caderno diário; material de escrita e equipamento informático.		
Fontes de pesquisa	Internet e a obraliterária		

PROJETO 7º ANO	<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	
	CAPÍTULOS	GRUPOS DE TRABALHO
	Capítulos I – <i>O rapaz que sobreviveu</i> Capítulos II – <i>O vidro desaparecido</i> Capítulos III – <i>As cartas de ninguém</i>	Grupo nº 1
	Capítulos IV – <i>O guarda chaves</i> Capítulos V – <i>Diagon-Al</i>	Grupo nº 2
	Capítulos VI – <i>Viagem da plataforma nove e três quartos</i> Capítulos VII – <i>O chapéu selecionador</i>	Grupo nº 3
	Capítulos VIII – <i>O professor de Poções</i> Capítulos IX – <i>O duelo da meia-noite</i> Capítulos X – <i>Halloween</i>	Grupo nº 4
	Capítulos XI – <i>Quidditch</i> Capítulos XII – <i>O espelho dos invisíveis</i>	Grupo nº 5
	Capítulos XIII – <i>Nicolas Flamel</i> Capítulos XIV – <i>Nobert, o dragão norueguês</i> Capítulos XV – <i>A floresta proibida</i>	Grupo nº 6
Capítulos XVI – <i>Pelo alçapão</i> Capítulos XVII – <i>O homem com duas caras</i>	Grupo nº 7	

Fases do trabalho	
<p>1ª FASE (Apropriação; reflexão; Interpretação; comunicação)</p>	1. Planejar o trabalho;
	2. Selecionar os capítulos;
	3. Realizar leitura individual;
	4. Fazer leitura dialogada;
	5. Apresentar leitura expressiva;
	6. Elaborar um questionário;
	7. Recolher imagens;
	8. Selecionar músicas;
	9. Elaborar de vídeo;
	10. Apresentar o trabalho.

<p>2ª FASE (Experimentação; Criação)</p>	1. Criar um E-book;
	2. Realizar BD;

Rubrica de Avaliação - Trabalho de Projeto

Tarefa que é objeto de avaliação - Níveis de desempenho

Critérios	5	4	3	2	1
Apropriação	• Descodifica o objetivo do trabalho.		• Descodifica o objetivo do trabalho e recolhe informação sobre o tema com a ajuda do professor.		• Não descodifica o objetivo do trabalho nem recolhe informação sobre o tema.
	• Recolhe informação sobre o tema.		• Tem dificuldade em destacar o essencial do acessório.		
	• Distingue e destaca o essencial do acessório.				
Relevância	• Apresenta uma estratégia adequada ao desenvolvimento do projeto, estruturando os diferentes passos a cumprir.		• Apresenta uma estratégia adequada.		• Não apresenta uma estratégia adequada à resolução do problema.
	• Planifica o trabalho de forma autónoma		• Necesita do apoio do professor para a planificação do trabalho.		• O produto final não tem em conta os objetivos iniciais do projeto.
	• O produto final corresponde aos objetivos iniciais do projeto.		• O produto final corresponde parcialmente aos objetivos iniciais do projeto.		• Não planifica o trabalho.
Envolvimento na construção do Projeto	• Envolve-se ativamente na concretização do plano, trabalhando de forma colaborativa.		• Participa na concretização do plano de trabalho.		• Não participa na concretização do plano de trabalho.
	• Respeita o trabalho/opinião do grupo.		• Respeita o trabalho/opinião do grupo.		
	• Partilha voluntariamente os saberes, colocando-os ao serviço do grupo				
Trabalho em equipa	• Demonstra espírito crítico e iniciativa no trabalho colaborativo.		• Demonstra em parte espírito crítico e iniciativa no trabalho colaborativo.		• Não demonstra espírito crítico nem iniciativa no trabalho
	* Demonstra interesse pela opinião dos colegas.		• Demonstra algum interesse pela opinião dos colegas.		• Não demonstra interesse pela opinião dos colegas.

Projeto 3 – “Os *media*” – Telejornal no Externato Paulo VI

Tabela 8 – Autoavaliação do Trabalho de Grupo / Trabalho Individual

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO			
NOME		Nº:	
TEMA	Telejornal do Externato Paulo VI		

Elementos de Avaliação		Avaliação	
		Todos fizemos	Nem todos fizemos
1ª FASE	1- Planeamos o trabalho;		
	2- Pesquisamos;		
	3. Tratamos os elementos de pesquisa;		
	4. Elaboramos resumos;		
	7. Preparamos a apresentação do trabalho;		
	8. Ensaíamos para as filmagens.		

Elementos de Avaliação		Avaliação		
		Não	Em parte	Sim
2ª FASE	Estive atento à exposição relativa à disciplina de Físico-química.			
	Apresentei, com correção, o subtema que me foi atribuído.			
	Trabalhei com afinco e colaborei com os jornalistas do JN, aquando da sua vinda ao Externato			
	Resolvi, com empenho, a tarefa subordinada à disciplina de Geografia.			
	Procurei e debati em grupo a descrição do estado do tempo.			

	Cumpri com as minhas tarefas (dança, elaboração das entrevistas, conclusão de trabalhos, gravação de vídeos)			
	Particpei, com interesse e atenção, na visita ao JN.			

Elementos de Avaliação		Não	Nem sempre	Sim
ATITUDES E VALORES	Fui responsável;			
	Estive atento às informações;			
	Cumpri com todos os objetivos da 2ª FASE do trabalho; (se não, indica qual)			
	Tive iniciativa, fui criativo e tive espírito crítico;			
	Demonstrei interesse pela opinião dos meus colegas;			
	Usei com cuidado as diversas tecnologias de áudio e vídeo			
	Preparei-me com tempo para as apresentações /gravações;			
	Colaborei para um ambiente saudável de sala de aula.			

O QUE JÁ SABIA SOBRE ESTE TEMA
O QUE APRENDI
O QUE JÁ SABIA SOBRE O TEMA
O QUE APRENDI

Sugestões:

AUTOAVALIAÇÃO- Nível final (Classificação final: I- Insuficiente; S- Suficiente; B- Bom; MB- Muito Bom	
--	--

Imagem 5 - Exemplos de autoavaliações dos alunos do 7º ano (avaliação final)

Nome: Sofia Abreu Cabrita Nº: 02
TEMA: Telejornal do Externato Paulo VI

Elementos de Avaliação	Todos fizeram	Nem todos fizeram
1. Planeamos o trabalho;	X	
2. Pesquisamos;	X	
3. Tratamos os elementos de pesquisa;	X	
4. Elaboramos resumos;		X
7. Preparamos a apresentação do trabalho;	X	
8. Ensaiamos para as filmagens.	X	

Elementos de Avaliação	Não	Em parte	Sim
Esteve atento à exposição relativa à disciplina de Físico-química			X
Apresentei, com correção, o subtema que me foi atribuído			X
Trabalhei com afinco e colaborei com os jornalistas do JN, quando da sua vinda ao Externato			X
Reschi, com empenho, a tarefa subordinada à disciplina de Geografia			X
Procurei e debati em grupo a descrição do estado do tempo			X
Cumprir com as minhas tarefas (dança, elaboração das entrevistas, conclusão de trabalhos, gravação de vídeos)			X
Particpei, com interesse e atenção, na visita ao JN			X

Elementos de Avaliação	Não	Nem sempre	Sim
Fui responsável;			X
Estive atento às informações;			X
Cumprir com todos os objetivos da 2ª FASE do trabalho; (se não, indica qual)			X
Tive iniciativa, fui criativo e tive espírito crítico;			X
Demostrei interesse pela opinião dos meus colegas;			X
Usei com cuidado as diversas tecnologias de áudio e vídeo			X
Preparei-me com tempo para as apresentações /gravações;			X
Colaborei para um ambiente saudável de sala de aula.			X

DISCUSSÃO SOBRE ESTE TEMA O QUE APRENDI

Eu já sabia da importância dos média na nossa sociedade, e que nem todas as informações que vemos na Internet são verdadeiras.

O QUE APRENDI

o longo deste projeto aprendi:

- a falar em frente a uma câmara correctamente;
- a utilizar uma boa dicação de voz a falar para um microfone;
- a resumir uma notícia.

Além disso, parecei como identificar um perfil, por exemplo no Instagram, de São Luís.

Também não sabia como funcionava uma instituição dos média, como o JN.

Parabéns

Sugestão: Criar também um vídeo de um canal televisivo.

AUTOAVALIAÇÃO: Inicial Final
MB

“(…) aprender a falar em frente às câmaras (...)”
“(…) ver *in loco* uma instituição de notícias

3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

I - Aplicação do inquérito por questionário aos discentes (Anexo 1)

Partindo deste contexto, e porque se nos afigura o momento pertinente, é propósito desta memória descritiva, crítica e reflexiva indagar sobre as valências da implementação dos Projetos no ensino-aprendizagem dos alunos que compõem as turmas por nós intervencionadas.

Para tal, procedeu-se à realização de um inquérito por questionário aos discentes, tendo previamente sido solicitada a devida autorização aos Encarregados de Educação, uma entrevista ao Diretor Pedagógico e uma reunião em *Focus Grupo* com os professores envolvidos na implementação de Projetos.

A elaboração do questionário relativo à finalidade desta memória permitiu aferir a opinião individual dos discentes que estiveram envolvidos com os projetos realizados, ou seja, o grupo de alunos dos 5.º e 7.º anos. O grupo de intervenção é constituído por 104 alunos (54 do 5.º ano e 50 do 7.º ano). Pedimos a colaboração a cada respetivo encarregado de educação e podemos aplicar o inquérito, num grupo de 104 alunos, a 93 alunos (90% da amostra).

O inquérito pretende identificar o impacto da Aprendizagem Baseada em Projetos articulada com o Projeto Educativo Institucional do Externato Paulo VI e que teve a sua aplicabilidade no mês de novembro, entre os dias 8 e 11, nas turmas do 5.º e 7.º anos, e, entre os dias 02 e 06 de maio, nos 5.º anos, e entre os dias 09 e 12 de maio, nos 7.º anos.

Este inquérito é constituído por cinco partes, sendo a 1.ª parte – Dados pessoais; 2.ª parte – Ambiente escolar; 3.ª parte – Aprendizagem Baseada em Projetos; 4.ª parte – Dificuldades da aprendizagem baseada em Projetos e a 5.ª parte – Opinião/ sugestão de melhoria.

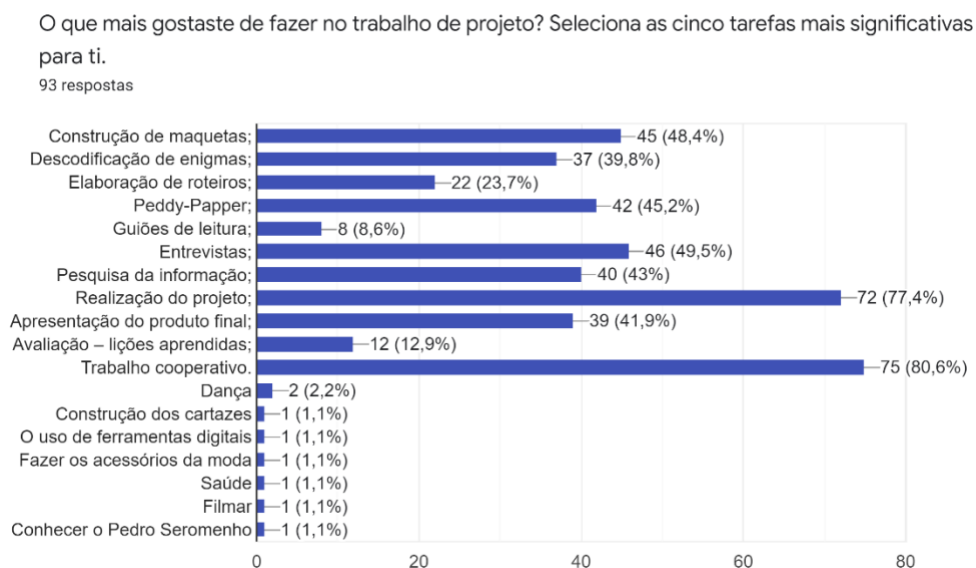
Analisando o Grupo I – Dados pessoais do grupo inquirido, 50,5% são do género masculino e 49,5% são do género feminino. Quanto à divisão por grupo turma, as respostas foram equilibradas, sendo 50% para cada nível escolar, ou seja, 5.º e 7.º anos.

No que se refere ao Grupo II - Ambiente Escolar, 65 a 25% dos alunos concorda totalmente/ concorda parcialmente com a expressão “sinto-me feliz na escola”, tendo apenas 1 a 2% discordado/discordado totalmente com a mesma ; 38 a 44% concorda totalmente/concorda parcialmente que podem manifestar a sua opinião, livremente, tendo 10 a 1% dos alunos discordado/ discordado totalmente com a mesma, 56 a 36% concorda totalmente/ concorda parcialmente que os professores e restantes colaboradores têm uma boa relação com os alunos, tendo apenas 1% discordado totalmente. No que concerne à facilidade em aprender os assuntos das aulas, 86% dos alunos concorda com a expressão (35% concorda totalmente e 51% concorda

parcialmente) tendo 6 a 1% discordado/ discordado totalmente com a mesma. Face à questão “aplico aquilo que aprendo na escola em situação do meu dia-a-dia” 31 a 52% consideram que aplicam totalmente a parcialmente aquilo que aprendem na escola tendo 9 a 1% discordado/discordado totalmente. Concluímos neste item que 68 a 24% dos alunos inquiridos concorda totalmente/ concorda parcialmente que, efetivamente, esta escola os prepara para a vida, promovendo atividades desafiantes e estimulantes (opinião de 59 a 26% dos alunos que concorda totalmente/concorda parcialmente) tendo 1% dos alunos discordando que a escola os prepara para a vida e 8% não considera que as aprendizagens são desafiantes e estimulantes.

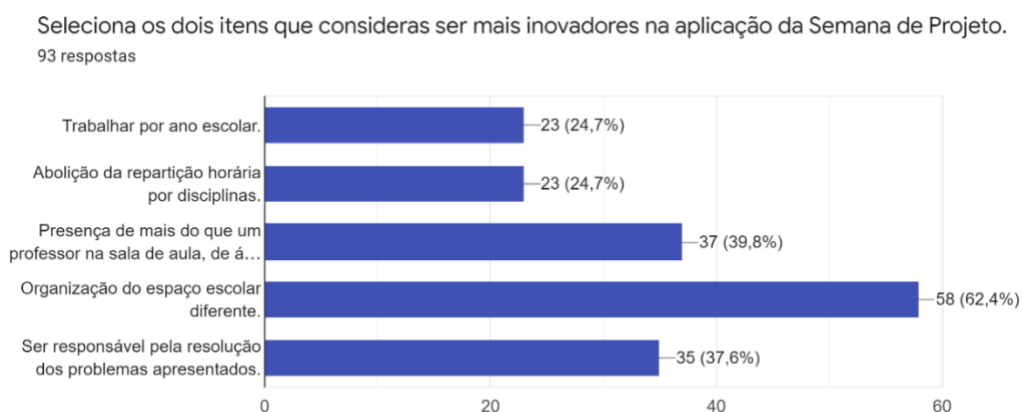
No Grupo III - Aprendizagem baseada em projetos, 80 a 12% dos alunos inquiridos gostou da realização dos projetos (concorda totalmente/concorda parcialmente), tendo 1% referido que não gostou da realização do mesmo. Mais de metade dos alunos (72 a 21% concorda totalmente/ concorda parcialmente) considera que esta metodologia é importante para a sua aprendizagem. As tarefas que mais gostaram de realizar foram: trabalho cooperativo e realização das respetivas tarefas (77 a 81%); construção de maquetes, elaboração de entrevistas e a realização de um *pedypaper* (entre 48 a 50%). Apenas 13% dos alunos considerou a tarefa “Avaliação- Lição aprendida” como uma tarefa significativa, como se pode observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – O que mais gostastes de fazer no trabalho de projeto.



Como itens mais inovadores, como se pode ser no gráfico 2, os alunos realçaram a organização dos espaços escolares (62%); a presença de mais do que um professor de áreas disciplinares diferentes (39,5%) e o aluno ser o responsável pela resolução dos problemas apresentados (37,6%).

Gráfico 2 – Selecciona os dois itens que consideras ser mais inovadores na aplicação da Semana de Projeto.



Atendendo ao grupo IV – Benefícios da Aprendizagem Baseada em Projetos, 48 a 40%, concorda totalmente/parcialmente que esta metodologia desenvolve a habilidade de resolver problemas, tendo 5% discordado com o mesmo; 72 a 20% dos alunos inquiridos concorda totalmente/concorda parcialmente que esta metodologia estimula a curiosidade tendo 2% dos alunos discordado; 87% dos alunos concorda que os torna mais preparados para a vida, tendo 8% discordado; 69 a 24% considera que oferece mais oportunidades de colaboração entre todos (professores e alunos) tendo 1% discordado. Esta metodologia também desenvolve o pensamento crítico pois 58 a 34% dos alunos concorda totalmente/parcialmente tendo apenas 2% discordado. Atendendo à motivação para a aprendizagem 63 a 27% dos alunos concorda totalmente/parcialmente tendo 4% dos alunos discordado.

No item do grupo V – Dificuldades da aprendizagem baseada em projetos, 22 a 42% dos alunos concorda totalmente/parcialmente que cumprir os tempos de realização das tarefas é uma dificuldade tendo 19 a 9% discordado/discordado totalmente. Perceber o objetivo do projeto foi uma dificuldade para 25 a 20% dos alunos

que concordaram totalmente/parcialmente com o item tendo 26 a 22% discordado/discordado totalmente. O trabalho em equipa traduz uma dificuldade para 27 a 16% dos alunos (concordam totalmente/ parcialmente) contra 28 a 23% dos alunos que discorda/discorda totalmente. Ser persistente é uma dificuldade que 44% dos alunos concorda tendo 50% dos alunos discordado. No mesmo ponto que ser ouvido e reconhecido nas discussões entre os elementos do grupo é uma dificuldade para 19 a 27% dos alunos que concordam com a expressão contra 22 a 26% dos alunos que discorda/discorda totalmente com a mesma. Ainda 20 a 24% dos alunos considera como dificuldade a concretização das aprendizagens tendo 50% dos alunos discordado da mesma. Face à gestão autónoma dos tempos para a realização das tarefas, 24 a 27% dos alunos assinala como dificuldade tendo 32 a 13% discordado da mesma. Neste item, dado o equilíbrio entre os resultados obtidos entre o concordo e o discordo, consideramos que o mesmo traduzirá numa possível má interpretação da questão apresentada no item pois os resultados importam alguma discordância com outras questões apresentadas bem como as reflexões realizadas pelo próprio grupo de alunos. Também somos da opinião que o facto dos alunos do sétimo ano terem desenvolvido mais do que um projeto possa ter possibilitado alguma dificuldade na compreensão do mesmo.

Atendendo ao último grupo, ressalvamos como sugestões mais frequentes:

- A inclusão de mais atividades experimentais nos projetos;
- Partir dos alunos a sugestão do tema do projeto;
- Mais tempo para a concretização dos trabalhos;
- Maior frequência da realização de projetos no ano escolar;
- Mistura de níveis escolares para que possam aprender com “os alunos mais velhos”. - Mais meios informáticos.

II – Entrevista ao Diretor Pedagógico (Anexo 2)

Ainda no âmbito da implementação dos Projetos de Aprendizagem, e enquadrado no Projeto do 7.º ano, “Telejornal do Externato Paulo VI”, as turmas quiseram conhecer a visão do Diretor Pedagógico do Externato sobre esta metodologia de ensino e

aprendizagem. Para tal, elaboraram uma entrevista ao Diretor, a qual foi videogravada e integrada no “referido telejornal (**ver anexo 2**).

Desta forma, concluímos que o Diretor Pedagógico tem uma opinião favorável relativamente à implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos, referindo como valências o facto de desenvolver não só as competências previstas no currículo, mas também as designadas soft skills, designadamente, a capacidade criar, inovar, comunicar, pensar criticamente e resolver problemas, pois nas palavras do Diretor “quando iniciamos um projeto, não controlamos todos os fatores e tempos que resolver os problemas com que nos deparamos”. Ora se “o principal projeto é o projeto de vida de cada um”, então cabe a cada professor do Externato “a tarefa de orientar os alunos nesta missão”. O Diretor tem a profunda convicção que, no presente ano letivo, a implementação de Projetos alterou a forma de aprender e ensinar. As salas de aula foram reorganizadas espacialmente, para que as duas turmas de cada ano pudessem trabalhar em simultâneo com a supervisão de diferentes professores pertencentes a áreas disciplinares distintas no mesmo espaço. “Deixamos de ter salas de aula tradicionais, onde o professor é visto como o centro da aprendizagem e detentor absoluto do conhecimento e passamos a ter o aluno como o principal protagonista em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, o Diretor manifestou o sonho da Direção Titular para o Externato: dar continuidade a este processo de inovação em ensino e mudança pedagógica, através, por exemplo, da implementação do livro digital para todos os níveis de ensino, dinamização do CLIL e a mudança espacial, no 2.º e 3.º ciclos

III – Reunião em *Focus Grupo* e posterior análise SWOT a professores. (Anexo 3)

No dia 3 de junho, realizamos uma reunião (*Focus Grupo*) com todos os professores dos conselhos de turma dos 5.º e 7.º anos, na Biblioteca do Externato. Neste encontro, a Direção do Externato Paulo VI também quis fazer parte. (**ver anexo 3, imagens 8 a 12**)

A reunião com os professores tinha como objetivo aferir as suas opiniões sobre a questão: Qual o impacto das aprendizagens por projeto no processo de ensino-aprendizagem?

Como dinâmica inicial, optamos por criar um slide, usando a ferramenta *mentimeter*, no qual interagíamos com o grupo sobre o que consideramos ser a aprendizagem por projetos. Nesta dinâmica podemos ver **no anexo 3 (Imagem 6)** que palavras como: “aprendizagem responsável”; “partilha” e “trabalho de equipa” são uma referência. Após este diálogo inicial apresentamos a questão-problema e fomos debatendo as nossas opiniões, estando por base a organização da informação debatida refletido num esquema de avaliação *SWOT (Strengths; Weaknesses; Opportunities and Threats)* (**anexo 3, Imagem 7**). No final da partilha, apresentamos a síntese do dito esquema para validação do grupo.

Assim, o grupo de professores considerou como principais:

- **Strengths** (forças):

- O ânimo e alento dos colegas e alunos para estar na escola;
- Esforço dos pares e Direção;
- Motivação;
- É uma aprendizagem mais prática;
- Permite trabalhar com as qualidades de cada aluno/ cada colega;
- Com o trabalho de equipa denota-se resultados positivos;
- Pedagogia pela descoberta;
- Potencializa as competências;
- Dá a noção de realização pessoal (alunos e professores);
- Desenvolve a improvisação;
- *Briefings* permitiu a avaliação diária e resolução de problemas;
- União entre professores;
- Espírito colaborativo; permite trabalhar com “quem falha”;
- Demonstra o sentido/ visão da Instituição.

- **Weaknesses** – fraquezas

- Os alunos não estão habituados a este tipo de aprendizagem mais responsável;
- A aprendizagem de conteúdos é mais lenta, poderá ficar comprometida;

- Necessário reorganizar a planificação (articulação de conteúdos/ meios/ tempos e espaços);

- Gestão dos recursos humanos

- *Opportunities* – oportunidades

- Elaboração de guiões de trabalho;

- União e trabalho de equipa *in loco*;

- Experimentar e desenvolver as atividades que nunca estiveram envolvidos (professores inclusive);

- Quando os alunos percebem o nível de qualidade do produto gera maior grau de satisfação e apreensão;

- Implica reflexão sobre que práticas pedagógicas devemos implementar para que os alunos produzam conhecimento “per si”;

- Criar no horário a “disciplina” Projeto;

- Desenvolve as destrezas do professor/ criatividade.

- *Threats* – ameaças

- A definição de uma semana poderá ser muito tempo, face ao calendário escolar;

- Implica substituições de professores, origina um desgaste;

- Alteração e gestão de horários;

- Capacidade de planificar ou replanificar (ao nível micro);

- Falta de tempo para reflexão;

- Cresce a necessidade de professores coadjuvantes para apoiar os alunos que vão concluindo as tarefas do seu projeto.

Com esta reunião em *Focus Grupo*, concluímos que o Trabalho Baseado em Projeto é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois o professor torna-se um guia e um organizador das aprendizagens e menos um transmissor de conhecimentos. Tem em consideração os interesses e motivações dos alunos, de modo a tornar as aprendizagens significativas, levando-os à compreensão e transformação da realidade

que os rodeia. Também, promove a aprendizagem de conteúdos de uma forma integral, sem a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas. Os alunos sentem-se estimulados na procura de formas para superar a situação e resolver o problema. Promove-se o desenvolvimento da interação, cooperação, solidariedade e resiliência para a superação das fases ou etapas por onde passaram para a realização dos projetos em curso. Embora a gestão horária e de recursos humanos seja vista como dificuldade para a implementação de projetos.

4 – CONCLUSÃO

Toda esta intervenção foi levada a cabo, pelos docentes dos respetivos Conselhos de Turma dos 5.º e 7.º anos, através de uma gestão inteligente do currículo (Cabral & Alves, 2018), requisito necessário à implementação de um novo modelo de inovação pedagógica e que conduza à melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim podemos concluir que as variáveis-chave da ação pedagógica tidas em conta obedeceram a níveis de ação e a uma política educativa de liderança diferenciadas. A nível macro as Lideranças analisaram a Cultura da Escola e concluíram que os 5.ºs e 7.º anos seriam os mais indicados para implementar a pedagogia de projeto, uma vez que são anos iniciais de ciclo, definindo a um nível meso uma nova organização do tempo dos alunos, não cumprindo o horário disciplinar estipulado, mas adaptando-o às necessidades dos projetos. Os espaços foram reorganizados, não havendo as tradicionais mesas e cadeiras enfileiradas, pois os alunos agrupavam-se de acordo com o objetivo previamente estipulado pelo professor. Os docentes foram alocados aos grupos de alunos, de acordo com a sua área disciplinar. Desta forma, construíram-se redes de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. A um nível micro observamos a gestão do currículo, pois as planificações foram transversais às disciplinas intervenientes no projeto, havendo um consequente reajuste do modo de trabalho pedagógico com novas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens (implementação de rubricas).

Relativamente aos dados analisados no inquérito questionário aplicado aos alunos, conclui-se que os mesmos consideram uma mais-valia para a sua aprendizagem significativa, pois estimula a sua aprendizagem, espírito crítico e criativo e oferece oportunidades de colaboração entre os intervenientes da ação educativa, professores e

alunos. No entanto, indicaram, como dificuldade o cumprimento exíguo na resolução das tarefas propostas bem como gerir as relações interpessoais, em trabalho cooperativo.

No caso dos professores, e sintetizando tudo o que foi referido anteriormente, considerou-se como aspeto positivo o impacto que esta metodologia conferiu às novas aprendizagens, possibilitando maior autonomia, realização pessoal e espírito crítico, criativo e colaborativo. Como oportunidades, referiram a união do trabalho em equipa que potencia a reflexão das práticas pedagógicas. Como ameaças, referiram que a apreensão dos conteúdos se processa de forma mais lenta, o que obriga a uma reorganização da planificação. Ainda acrescentaram que a gestão dos recursos humanos e respetivas substituições docentes geram cansaço. Finalmente, apontaram como aspeto a melhorar um maior comprometimento dos alunos face aos trabalhos a desenvolver. Quanto à dinâmica “Sou um professor” e “Qual o meu sonho para a escola” (ver anexo 3, imagens 13 e 14), concluiu-se que é importante criar momentos de reflexão para que se redesenhe um novo horizonte na prática educativa, pois “Não nascemos professores, tornamo-nos professores” (Nóvoa).

Conclui-se, assim, que houve um impacto positivo ao nível dos processos de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens, apesar de termos noção que a inovação é um processo contínuo.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

- ALUNOS -

Aprendizagem Baseada Em Projetos

O caminho em direção a uma aprendizagem mais personalizada

Este inquérito surge no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto da Pós-Graduação, em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, da Universidade Católica do Porto.

O inquérito pretende identificar o impacto da Aprendizagem Baseada em Projetos articulada com o Projeto Educativo Institucional do Externato Paulo VI e que teve a sua aplicabilidade no mês de novembro, entre os dias 8 e 11, nas turmas do 5.º e 7.º anos, e, entre os dias 02 e 06 de maio, nos 5.º anos, e entre os dias 09 e 12 de maio, nos 7.º anos.

A população “alvo” deste inquérito, por questionário, são os alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade.

Os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, utilizados para fins de investigação, sendo garantido o completo anonimato e confidencialidade das informações recolhidas. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que respondas de forma clara e sincera a todas as questões apresentadas.

Estima-se que demore cerca de 7 minutos para preencher a totalidade do questionário. Gratas pela colaboração!

Confirmação do preenchimento o questionário:

- aceito e autorizo a utilização dos dados para fins de investigação.
 não aceito preencher o questionário.

GRUPO I – Dados Pessoais.

1. Sexo:

- Masculino. Feminino.

2. Ano de escolaridade:

- 5.º ano. 7.º ano.

GRUPO II – Ambiente Escolar e Aprendizagem.

Por favor, lê com atenção as seguintes afirmações e assinala a opção que melhor caracteriza a tua opinião.

1. Sinto-me feliz na minha escola.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

2. Os alunos podem manifestar a sua opinião de uma forma livre.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

3. Os professores e restantes colaboradores mantêm uma boa relação com os alunos.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

4. Aprendo com facilidade os assuntos/temas apresentados/discutidos nas aulas.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

5. Aplico aquilo que aprendo na escola em situações do meu dia a dia.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

6. A minha escola está, efetivamente, a preparar-me para o futuro.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

7. Considero que as atividades curriculares são desafiantes e estimulantes.

- Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

GRUPO III – Aprendizagem Baseada em Projetos

Por favor, lê com atenção as seguintes afirmações e assinala a opção que melhor caracteriza a tua opinião.

1. Gosto de realizar Projetos.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

2. O trabalho baseado em Projeto é importante para a minha aprendizagem.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

3. O que mais gostaste de fazer no trabalho de projeto? Selecciona as cinco tarefas mais significativas para ti.

- Construção de maquetas;
- Descodificação de enigmas;
- Elaboração de roteiros;
- Peddy-Papper;
- Guiões de leitura;
- Entrevistas;
- Pesquisa da informação;
- Realização do projeto;
- Apresentação do produto final;
- Avaliação – lições aprendidas;
- Trabalho cooperativo;
- Outra opção:

4. Selecciona os dois itens que consideras ser mais inovadores na aplicação da Semana de Projeto?

- Trabalhar por ano escolar;
- Abolição da repartição horária por disciplinas;
- Presença de mais do que um professor na sala de aula, de áreas disciplinares diferentes.
- Organização do espaço escolar diferente;
- Ser responsável pela resolução dos problemas apresentados.

GRUPO III– Benefícios da Aprendizagem Baseada em Projetos

Por favor, lê com atenção as seguintes afirmações e assinala a opção que melhor caracteriza a tua opinião. A Aprendizagem Baseada em Projetos:

Desenvolve a habilidade de resolver problemas.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Estimula a curiosidade e criatividade.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Torna os alunos mais preparados para a vida

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Oferece mais oportunidade de colaboração entre todos (professores e alunos).

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Desenvolve o pensamento crítico.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Motiva para a aprendizagem.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

GRUPO IV– Dificuldades da Aprendizagem Baseada em Projetos

Por favor, lê com atenção as seguintes afirmações sobre as dificuldades que sentiste durante as semanas de projeto, e assinala a opção que melhor caracteriza a tua opinião. Tive dificuldade em:

Perceber o objetivo do Projeto.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Trabalhar em equipa.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Respeitar os tempos estipulados para a realização das tarefas inerentes ao Projeto.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Participar persistentemente.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.

Participar ouvido e reconhecido pelo grupo onde estou inserido.

Discordo totalmente Discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente.



Entrevista ao Diretor Pedagógico do Externato Paulo VI

Aprendizagem Baseada Em Projetos

O caminho em direção a uma aprendizagem mais personalizada

Apesar da evolução do ensino em Portugal, é visível que os métodos tradicionais continuam a persistir nas instituições de ensino.

Sabemos que um dos Modelos de Aprendizagem do Projeto Educativo Institucional do Externato se baseia na Aprendizagem Baseada em Projetos.

Esta Metodologia de Trabalho de Projeto promove uma pedagogia oposta ao ensino tradicional, uma vez que o aluno possui um papel mais ativo na sua aprendizagem e o papel do professor não passa apenas por transmitir conhecimentos.

No mês de novembro, entre os dias 8 e 11, nas turmas do 5.º e 7.º anos e, no momento atual, mais precisamente entre os dias 02 e 06 de maio, nos 5.º anos, e entre os dias 09 e 12 de maio, nos 7.º anos, decorreram e estão em curso Projetos de Compreensão Interdisciplinares.

1. Qual o motivo para a implementação da Semana de Projeto no presente ano letivo e porquê nos 5.º e 7.º anos, em particular?
2. Quais as finalidades e características dos Projetos implementados?
3. Identifique uma facilidade e uma dificuldade na operacionalização destes projetos.
4. Considera que o trabalho colaborativo entre alunos e professores é potenciado nesta metodologia de aprendizagem?
5. A Aprendizagem Baseada em Projetos promoveu o trabalho interdisciplinar?

Anexo 3 – Avaliação SWOT

Imagem 6 – Resultado da dinâmica com professores, ferramenta *Mentimeter*

O que é Aprendizagem por projetos?



Imagem 7 – Resultado da avaliação SWOT

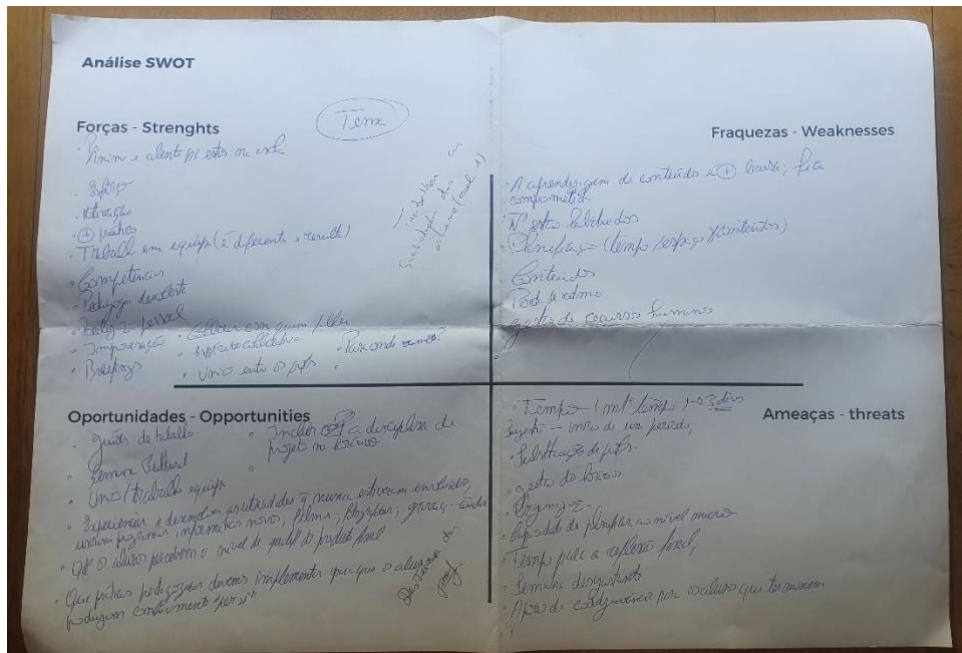


Imagem 8 a 12 – fotografias da reunião *Focus Grupo*



Convite para o encontro de professores



Imagem 13 – Dinâmica “Sou um professor ...”

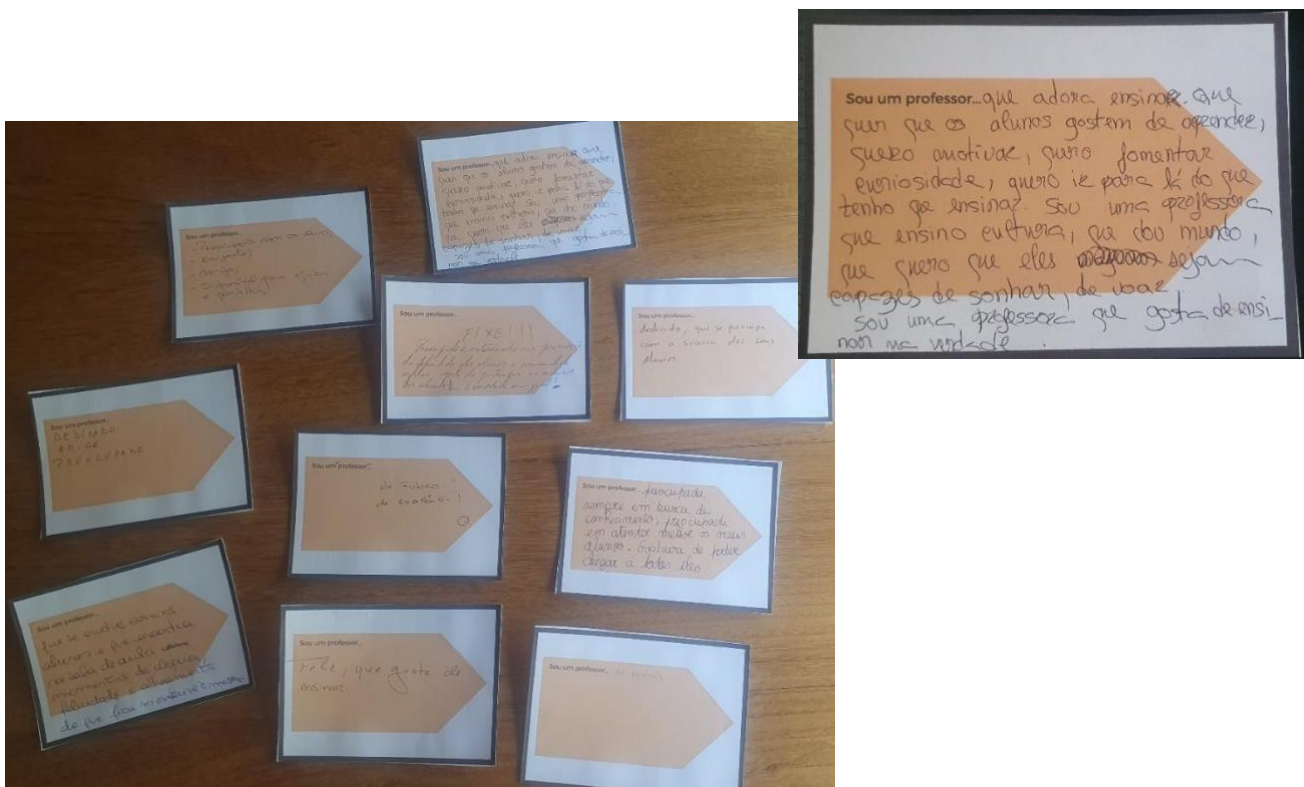


Imagem 14 – Dinâmica “o meu sonho para a Escola é...”



BIBLIOGRAFIA

- Alves, J. M., & Cabral, I. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Almeida, M.E.B. (2002). Como se trabalha com projetos (Entrevista). *Revista TV ESCOLA*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.
- Bandin, L (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, A. C. e Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Freire, F. M. P. e Prado, M.E.B. (1999). Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J.A. (org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Nead-Unicamp.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Machado, N. J. (2000). *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Moço, A. (2011). Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. *Revista Nova Escola*, Edição 241, pp.50-57, Abril.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Orr, Betsy (2013). Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement, University of Arkansas, United States, in *US-China Education Review A*, ISSN 2161-623X June 2013, Vol. 3, No. 6, 381-384
- Prado, M. (2003). *Pedagogia de Projetos*. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro.
- Paniagna, Alexandre & Istance, David (2018). *Teachers as designers of learning environments*. In *The Importance of innovative pedagogies*. OCDE.
- Projeto Educativo Institucional (2019) – Congregação das Religiosas da Santíssima Eucaristia e Mãe de Deus.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação

Soares, Francisco, & Palmeirão, Cristina, & Oliveira, Margarida, & Oliveira, António (2021). O poder do método de ensino combinado: um método experimental the power of combined teaching method: an experimental study. Porto. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.21, pp.1-19.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação. A construção e utilização dos planos de questionários e entrevistas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

3. Observar para Melhorar as Práticas Profissionais

Cláudia Matos, Jacinto Oliveira e Jaquelina Vinagre

[Grupo de Escolas Ribadouro]

Resumo

Neste estudo procura-se investigar, no âmbito da aplicação de estratégias metodológicas em contexto de prática pedagógica utilizada na docência, qual a perceção dos docentes acerca da observação de aulas no seu processo de desenvolvimento profissional.

Pretende-se, desta forma, validar o efeito da aplicação da observação supervisionada como metodologia da prática pedagógica no que concerne ao contributo para o desenvolvimento profissional docente, tendo como referência um conjunto de professores do Grupo Ribadouro que esteve em avaliação de desempenho no ano letivo 2020/2021.

Com base na dimensão colaborativa da Supervisão, procedeu-se, a partir de um estudo qualitativo contextual, à recolha dos resultados aferidos provenientes da aplicação de instrumentos de recolha de dados - questionário - junto de docentes, seguida da elaboração de uma análise contextualizada que possibilitou a inferência de conclusões no âmbito da investigação desencadeada. Foram consultados estudos teóricos e investigações nas áreas invocadas, que sustentam o quadro teórico desta memória descritiva.

Problematizada a questão que deu origem ao presente estudo, no âmbito das práticas docentes, foi possível, após análise dos dados, perceber que os docentes olham para este processo, como uma oportunidade para refletir, colaborar com os pares, melhorar as suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, estimular o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: observação de aulas, avaliação do desempenho docente, trabalho colaborativo, práticas inovadoras

Abstract

Considering the methodological strategies and pedagogical practice used in teaching, the following paper investigates the perception of teachers regarding the observation of lessons in their professional development process.

Therefore, it is intended to validate the effect of the application of supervised observation as a methodology of pedagogical practice and its contribution to the professional development process, taking into consideration a group of teachers from the Ribadouro's school group that were under performance assessment in the 2020/2021 school year.

Having in mind the collaborative dimension of supervision and from a qualitative contextual study, the data were collected on the basis of a teacher's questionnaire, followed by the elaboration of a contextualised analysis, which made it possible to infer conclusions within the scope of the investigation. Theoretical studies and investigations in the invoked areas were consulted, which support the framework of this descriptive document.

After problematizing the question that gave rise to the present topic, the findings showed that, in fact, teachers look at this process as a means of reflection and collaboration with peers, an opportunity to improve their teaching practice and, therefore, boost their professional development.

Key words: classroom observation, teaching performance assessment, collaborative work, innovative practices

INTRODUÇÃO

A observação de aulas para o desenvolvimento profissional docente é uma metodologia que requer uma constante monitorização, visto que é através de experiências como esta, que os professores têm oportunidade para levar a cabo uma reflexão partilhada da sua performance, bem como aprimorar a sua prática letiva. Assim, neste documento será abordado o tema, tendo em conta a perceção de professores que estiveram recentemente sob avaliação de desempenho.

A escolha deste tema deve-se ao facto de que, nos dias que correm, as instituições devem estimular os profissionais da educação, no que respeita à inovação da sua práxis em ambientes colaborativos e as próprias conceções sobre o processo de ensino-aprendizagem

Nas palavras de Alves & Cabral (2017),

As pessoas estão no centro do processo de escolarização. Os dirigentes sabem que a escola não melhorará se os professores não evoluírem individual e coletivamente. Ainda que os professores realizem individualmente grande parte do seu trabalho, se o estabelecimento de ensino, no seu conjunto, pretende melhorar, devem existir muitas oportunidades de encontro, de debate, de partilha para que os docentes aprendam juntos e assim se desenvolvam pessoal e profissionalmente. (p. 6)

Além disso, ainda é possível verificar no contexto de ensino uma certa falta de reflexão em relação a práticas pedagógicas colaborativas, o que leva a que muitos docentes vejam este tema com alguma resistência. Consequentemente, a falta de novas perspetivas, leva a que a inovação no ensino seja limitada e, muitas vezes, posta de parte. Considerando Alves & Cabral (2018):

Modos de organização dos docentes como as equipas educativas, as tutorias, as coadjuvações e outros que cada escola poderá (re)inventar de acordo com as necessidades evidenciadas pelos seus alunos, são, certamente, muito mais favorecedores de uma cultura profissional colaborativa e da assunção de um compromisso coletivo de todos os docentes pelas aprendizagens globais de todos os alunos. E, também, muito mais favorecedores do uso de um poder autoral coletivo, na assunção plena das competências profissionais dos docentes, que lhes permita ensaiar, monitorizar e avaliar modelos pedagógicos inovadores nos quais se revejam e se impliquem, porque deles são coautores. (p.20)

Não existem escolas perfeitas, mas existem escolas que optam por tentar promover o sucesso educativo da personagem principal: os seus alunos. Deste modo, e ao longo desta memória descritiva, focar-nos-emos em possíveis condicionantes que dificultam a operacionalização deste tema, bem como algumas soluções possíveis para

estes condicionamentos com base na fundamentação teórica apresentada. Assim, partindo do contexto educativo de um conjunto de três escolas do Porto que apostam numa abordagem colaborativa da avaliação, analisaremos as conceções dos professores que atuam neste seio, bem como uma sistematização dos resultados através da uma análise SWOT, que definem os pontos positivos e os aspetos a melhorar.

Como atores e autores na Educação, os professores têm a tarefa acrescida de proporcionar aos alunos mais e melhores momentos para aprendizagens significativas e de romper com estigmas criados à volta da observação de aulas através do feedback e partilha. Entendemos que é difícil quebrar barreiras, porém esse trabalho é necessário com vista a saber fazer aprender.

I. ESTADO DA ARTE

"A supervisão transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas"
(Roldão, 2012, p. 19)

1.1. Conceito de observação de aulas e supervisão entre pares

A observação de aulas tem em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, devendo servir como inspiração e motivação para a mudança (Reis, 2011).

Observar uma aula é como construir uma visão sobre a aula, devendo ser integrada em processos colaborativos e diferenciados tendo por base as necessidades de desenvolvimento de cada professor.

Este processo deve promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas. A supervisão reflexiva, a centrar-se na conduta do professor em contexto de sala de aula, possibilita o aperfeiçoamento do professor empregando os registos e análise da observação da ação como elemento de retroação, revestindo-se assim a observação de aulas de um carácter social e profissional. Neste contexto, podem coexistir diversos tipos de observação, tal como afirma Reis (2011):

1. A observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola.
2. A observação de práticas consideradas interessantes - nomeadamente, as do mentor ou supervisor, ou de outro colega - com o objetivo de promover, por

exemplo, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos.”

3. A observação em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional. (p. 11)

Com esta diversidade rapidamente se constata que a observação tem finalidades múltiplas, nomeadamente, a recolha de evidências que levem à formulação de conclusões e permitam *feedback* aos docentes, delineando etapas e metas para o seu desenvolvimento profissional. Para além disso, visa o desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação das suas práticas, a criação de bases para que as tomadas de decisão sejam fundamentadas sobre o processo de ensino e aprendizagem e também a exploração de formas alternativas para atingir os objetivos curriculares definidos.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que a observação deve ser baseada em cinco etapas: a sessão de pré-observação, a observação da aula, a análise dos dados, a sessão pós-observação e a avaliação global do processo. Reis (2011) considera que:

[...] a análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional. (p.53)

1.2. Instrumentos de observação e avaliação do desempenho

Seguindo a perspetiva reflexiva que se fundamenta “no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), “a observação adquire a sua máxima utilidade na formação de professores quando se associa efetivamente à retroalimentação da informação ou *feedback*” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 5).

A metodologia de observação nos processos de supervisão é uma escolha com muitas possibilidades, na medida em que “permite deter a atenção sobre as pessoas, objetos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais profundamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias” (Formosinho, 2002a, p. 177).

A observação tem como principal objetivo “ver e entender” (Alarcão, 2003, p.92) e, ainda, visa “descrever com maior rigor possível o meio em que decorre o fenómeno ou acontecimento, as atividades que se desenvolvem, as pessoas que participam nessas atividades, a fim de, posteriormente, tornar possível um estudo mais sistemático” (Formosinho, 2002a, p. 177). Porém, questionamo-nos porquê observar aulas dos professores se existem tantas outras estratégias nos processos de supervisão. Tomando as palavras de Vieira (1993), a observação de aulas serve para:

[...] adquirir informação relevante sobre o processo de observação (natureza, funções, instrumentação); analisar, confrontar e questionar conceções e práticas de observação; reconstruir teorias subjetivas acerca da observação; experimentar práticas de observação; monitorar e avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática. (pp. 81-82)

Na perspetiva de Reis (2011, p. 12), a observação de aulas pode servir para “demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender a apoiar um colega”. Já em Graça e colaboradores (2011), verificamos que:

Os padrões de desempenho trazem tranquilidade ao processo de avaliação, pois permitem que, à partida, avaliados e avaliadores, em sentido lato, conheçam as ações que uns têm de desenvolver e os outros de observar, para que o professor em avaliação se possa situar num determinado nível de desempenho docente. (p. 27)

Day (1993), cit. por Alves e Machado (2010), também refere que:

[...] para a valorização da autonomia dos professores, os esquemas de avaliação precisam de ser elaborados de acordo com as necessidades da instituição, ser evolutivos e dinâmicos, reunir o consenso dos professores, ser simples quanto à sua documentação e suportados por uma formação adequada. (p. 100)

O objetivo da escola, de cada professor observador deve procurar ser de, segundo Peralta e Rodrigues (2008), utilizando os diferentes instrumentos de observação, fazer a análise do desempenho docente, contando com elevadas e complexas variáveis, sabendo de ante-mão que heterogeneidade dos alunos e as experiências profissionais dos professores são determinantes.

Podemos definir instrumento de avaliação, segundo Hadji (1994, p.161), como “um utensílio que facilita uma práxis, que permite aprender as coisas ou (...) agir sobre

elas.” Devem coexistir vários instrumentos para que a avaliação do desempenho do docente seja, efetivamente, uma fonte que apoia e contribui para o seu desenvolvimento profissional, possibilitando uma reflexão crítica construtiva sobre o seu trabalho. Assim, a observação não deve ser livre, torna-se necessário que seja dirigida de forma a que as observações produzidas possam ser analisadas e interpretadas, permitindo a recolha de informação e a reflexão sobre ela. A observação pode ser sustentada por diversos tipos de instrumentos, segundo Reis (2011, p.29):

Grelhas de observação de fim aberto, que permitem a recolha de dados exploratórios sobre as áreas muito abrangente como, por exemplo, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula;

Grelhas de observação focada em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas;

Listas de verificação, que permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões;

Escalas de classificação, com as quais se pretende atribuir uma avaliação, segundo uma escala, a um conjunto de características ou qualidades;

Mapas de registo do movimento do professor e dos alunos dentro da sala de aula, das interações que estabelecem uns com os outros, da organização espacial dos equipamentos numa sala de aula, etc.

Os instrumentos utilizados devem sustentar o desenvolvimento contínuo e reflexivo do docente, assumindo um papel fundamental para a reflexão, partilha, cooperação e troca de experiências.

O sucesso de uma observação de aula depende de uma multiplicidade de fatores, de entre os quais se destacam a escolha e a adaptação criteriosa dos instrumentos a utilizar, que devem ter em conta os objetivos da observação, o contexto em que a mesma decorre, as fases do ciclo de supervisão e as necessidades de cada docente.

1.3. Práticas inovadoras em cenários colaborativos

Tendo em consideração todo o percurso delineado até ao momento, a Supervisão é tida como essencial, como instrumento de desenvolvimento profissional docente, numa dinâmica de formação e de colaboração.

Denote-se que a ambição da escola é concretizar um processo de ensino e de aprendizagem com vista ao sucesso, por outro, a atividade de docência centrada no “ser professor” é essencial e por consequência exige “saber ensinar”. Esta ideia é

corroborada por Roldão (2010) pois defende que o conhecimento docente se baseia no saber o que ensinar; no saber porque e para que ensinar; no saber como ensinar e a quem se ensina; no saber escolher e conceber como se ensina, tendo como principal foco a melhoria do ensino. A supervisão é indispensável para que esta melhoria aconteça, a supervisão deve ser partilhada, discutida, refletida e negociada, tal como refere Roldão (2012, p. 25) "concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos". É primordial que se mobilize novas práticas, novas energias para a criação de contextos educativos inovadores, visando a estimulação de aprendizagens complexas (Nóvoa, 2009). Assim, cabe à escola, no seu sistema micro, contribuir para que tal desenvolvimento ocorra, uma vez que tem a incumbência de promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento nas ações.

O trabalho colaborativo, aliado à formação profissional são importantes no desenvolvimento profissional docente pois assim o docente toma consciência da importância da reflexão construtiva e das suas próprias dificuldades, tornando-se mais dinâmico e proativo.

Este trabalho colaborativo deve desenrolar-se num clima propício entre supervisor e observado de forma a potenciar a colaboração, sendo que "as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo superviso, quer na esfera da ação supervisionada" (Alarcão; Canha, 2013, p. 62). Segundo os mesmos autores, "a convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns" (Alarcão; Canha, 2013, p. 81) são aspetos fundamentais.

Centrada no foco deste estudo, pretende-se identificar a perceção dos docentes acerca dos contributos da supervisão pedagógica, como prática reflexiva de estratégias no âmbito da promoção do seu próprio desenvolvimento profissional. Faz parte das funções da escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra, uma vez que a escola tem a incumbência de promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento nas ações.

Hargreaves (2001, s/p) explicita a propósito do que deverá ser a dinâmica organizativa da escola, bem como das *equipas educativas*, na qual a colaboração docente deve ser genuína, com respostas adequadas aos problemas em resolução:

No seio das “equipas educativas”, que podem integrar outros profissionais não docentes, estabelece-se uma teia complexa de relações colegiais, os professores veem fortalecido o seu poder, desenvolvem-se relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinada com a tolerância e até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo Criam flexibilidade, capacidade de correr riscos, e um melhoramento contínuo entre o pessoal docente, os quais, por sua vez, conduziram a resultados positivos entre os alunos e atitudes saudáveis entre docentes, relativamente a mudanças e inovações que possam beneficiar os alunos.

O conceito de *equipas educativas*, incita-nos à responsabilidade partilhada, a tomar posições colaborativas com ganho mútuo, tanto para o corpo docente, como para a escola e prioritariamente para as aprendizagens dos alunos.

A reflexão na prática docente permite, aliada à intencionalidade dos vários saberes, e com a conjugação das formações profissionais pode desenvolver projetos de ação-investigação.

No contexto de supervisão, poderá falar-se da formação como processo de desenvolvimento profissional, que tem de ser construído a partir da própria comunidade docente, estrategicamente suportado por dois eixos fulcrais – (1) a formação como processo de desenvolvimento profissional assente numa supervisão reflexiva, e (2) a reorganização das escolas como contextos de trabalho produtores de conhecimento profissional. A supervisão deverá ter por base princípios como a indagação crítica, a dialogicidade, a intervenção crítica, a participação, a democraticidade e a emancipação.

Assumimos por isso que a supervisão e o trabalho colaborativo contribuem para a melhoria das práticas docentes.

II. METODOLOGIA

A observação de aulas é, sem dúvida, fundamental para o processo de desenvolvimento profissional docente. Para tal, os instrumentos utilizados para recolha de dados revelaram ser um material útil e que permitiu entender as perceções dos docentes perante o processo de avaliação. Com isto, iniciamos este tópico com a

apresentação dos objetos de investigação que orientaram o presente estudo, a caracterização do contexto e os respetivos participantes envolvidos. Posteriormente, enunciamos as estratégias de monitorização e recolha de dados e, por último, os procedimentos adotados para a análise e avaliação do projeto de intervenção, de modo a relacioná-los com o estudo levado a cabo.

2.1. Objeto de investigação

O objeto primordial desta investigação passa por entender a perceção dos docentes perante o seu processo de avaliação, o valor que atribuem às práticas pedagógicas colaborativas e de que forma as mesmas incentivam a construção do conhecimento profissional docente. Deste modo, e tendo por base as palavras de Macedo (2016), considerou-se importante perceber o seguinte:

1. Conhecer as representações dos professores sobre o processo de observação de aulas na (re)construção do seu conhecimento profissional;
2. Conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção de teorias pessoais dos professores;
3. Identificar modalidades de observação de aulas que vão ao encontro das necessidades dos professores em exercício. (p. 51)

Além das sugestões aqui apresentadas, é igualmente relevante entender as conceções dos inquiridos perante práticas de observação colaborativas inseridas no seu contexto. Para tal, optou-se pela escolha de um projeto implementado no grupo de escolas em análise, sobretudo porque tem sido uma prática reconhecida por todos e que se afirma como fundamental na construção de uma comunidade profissional de aprendizagem que adota e pratica a inovação ao serviço das aprendizagens dos alunos – projeto COPA: Colaborar para Aprender.

2.2. Contexto e participantes no estudo

Tendo como ponto de partida o supramencionado, foi realizada uma investigação em formato de questionário, destinada a uma pequena amostra de professores em avaliação de desempenho durante o ano letivo 2020/2021, no Grupo de Escolas Ribadouro.

A Avaliação do Desempenho Docente, no que respeita ao Ensino Particular e Cooperativo, é da responsabilidade da Direção Pedagógica, assegurando que se congregam todas os elementos indispensáveis a uma avaliação justa, consistente e

coesa. No contexto aqui estudado, o Grupo de Escolas Ribadouro, constituído pelo Externato Ribadouro, Colégio Camões e Colégio da Trofa, esta avaliação é levada a cabo por uma Comissão de Avaliação que é constituída pelo(a) Diretor(a) Pedagógico(a); o Coordenador(a) de Departamento e um ou mais elementos externos, neste caso através uma parceria com o Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Ao longo deste processo, analisa-se o percurso profissional do docente, a sua ação pedagógica através da observação de aulas, a sua autoavaliação e outros dados relativos à própria avaliação, tais como, reflexão sobre oportunidades, aspetos positivos e aspetos a melhorar. O docente em avaliação é acompanhado durante o processo, através de feedback de carácter formativo, com o objetivo de melhorar as suas práticas e alcançar os seus objetivos. Por fim, constrói um Relatório de Autoavaliação, onde expõe os pontos anteriormente referidos, bem como projetos ou dinâmicas que gostaria de aplicar para o desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola.

No que respeita à Avaliação do Desempenho Docente, este grupo de escolas abraça diversas diretrizes, presentes no seu Plano de Melhoria, que passam pela compreensão e análise dos processos e repercussões da avaliação do desempenho na perspetiva de avaliadores e avaliados, bem como estratégias de melhoria deste mesmo processo. Tendo em conta as palavras de Myers & Adams-Budde (2016):

[...] the task of principals is to provide a vision for change as well as the support, resources and skills necessary to consciously transform schools. [...] the principal, as the leader in the school, must create a school culture that has a strong sense of community, values the individuality of its students, and is a place of possibility which provides students with the hope and opportunity to meet their aspirations. (para. 6)

Se tivermos em conta a Figura 1, que representa o Plano de Melhoria do grupo de escolas em questão, podemos verificar uma cultura de escola colaborativa e com objetivos regulados pelo desenvolvimento e melhoria das práticas.

No ponto um, Desenvolvimento Profissional, é possível verificar a referência aos planos de formação dos diferentes agentes, a avaliação de desempenho e o projeto COPA.



Figura 1. Plano de Melhoria do Grupo Ribadouro.

(In: http://ribadouro.com/fotos/editor2/plano_melhoria/plano_de_melhoria_28_01_2021_net.pdf)

Além do plano aqui apresentado, também no Projeto Educativo destas escolas, é possível verificar que as mesmas privilegiam condições tais como “prémios de desempenho, oferta de formação qualificada (pós graduações, mestrados e doutoramentos) e promoção do ideal de uma comunidade de aprendizagem profissional assente no projeto COPA (Colaborar para Aprender), que tem contribuído para um efetivo trabalho colaborativo e empoderamento profissional, e, ainda, por um programa inovador de avaliação e desenvolvimento profissional docente.”

O projeto aqui enunciado – COPA – é de carácter relevante neste contexto, pois tem o intuito de instigar e promover mais e melhores práticas colaborativas entre docentes, nomeadamente no espaço de sala de aula. As Direções Pedagógicas e respetivas Coordenações Pedagógicas estão implicadas em todo este processo, de forma a auxiliar os professores na sua implementação. A participação implica os seguintes passos:

1. Constituição de um par pedagógico, cujos elementos podem ser de áreas e grupos disciplinares distintos, disponíveis para se observarem mutuamente/trabalharem em contexto de sala de aula, selecionando,

posteriormente, um dos seguintes objetos de observação: intradisciplinar; interdisciplinar; colaborativo;

2. Utilização de um suporte: um guião de observação de aulas e um guião de coadjuvação;

3. Inscrição do par pedagógico no Projeto COPA através de um questionário Microsoft Forms;

4. Balanço do projeto, através do preenchimento de um pequeno formulário destinado ao par pedagógico e outro aos alunos.

Nos anexos 1, 2 e 3 introduzidos no final desta memória descritiva, é possível verificar as diferentes partes deste projeto detalhadamente.

Tendo em conta o contexto aqui apresentado, o modelo levado a cabo neste grupo de escolas, vai ao encontro das palavras de Alves e Machado (2010) ao afirmar que:

Para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afeta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros. Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso do questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (p. 94)

No que respeita aos participantes no estudo, optou-se por contar com os professores em avaliação de desempenho no ano letivo transato (2020-2021), uma vez que se trata do último grupo a terminar o processo de avaliação e, por isso, com perceções mais atuais sobre a prática levada a cabo. Para tal, contou-se com um total de onze participantes, sendo que oito pertencem ao Externato Ribadouro, um ao Externato Camões e dois ao Colégio da Trofa.

2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

A aplicação de um questionário é substancial para a análise, em primeira mão, das preferências dos docentes através de perguntas de escolha múltipla e resposta-aberta, de maneira a conceder autonomia para manifestar as suas conceções. Deste modo, o questionário foi concebido de modo a conseguir “obter informações que possam ser

analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 2010, p. 26). Para tal, o mesmo foi organizado seguindo a lógica de Dörnyei (2003, pp. 25-30): Título, Instruções, Questões e Agradecimento final. No que respeita à tipologia de questões, optou-se por seguir a Escala de Likert, através de opções de resposta como Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente, excetuando-se as perguntas de carácter demográfico e a composição das questões de resposta-aberta. Dentro desta última tipologia, é possível verificar perguntas de carácter explicativo, tais como Explique porquê, e perguntas sobre determinados pontos de vista, uma vez que se considerou necessário “dar aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2010, p. 119). A forma de partilha com os docentes foi realizada através da plataforma *Google Forms*, acompanhada de um correio eletrónico explicativo, que retrata o contexto da tarefa e os respetivos objetivos.

Questionário para professores em avaliação de desempenho 2020/21

No âmbito da Pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa estamos a desenvolver um trabalho de investigação intitulado “Observar para melhorar as práticas profissionais”, com o objetivo de entender melhor a perceção dos colegas que estiveram em avaliação de desempenho no ano letivo 2020/21 em relação à observação de aulas. Para tal, agradeceríamos o preenchimento deste questionário que demora cerca de 5 minutos. Para que esta investigação seja reflexo da realidade em estudo, é imprescindível o rigor e a sinceridade nas suas respostas.

Será assegurado o anonimato das respostas. Qualquer dúvida que tenha, coloque-a a um membro da equipa:

- Cláudia Matos

- Jacinto Oliveira

- Jaquelina Vinagre

Figura 2. Página web de introdução ao questionário.

(Nota: informação de carácter pessoal ocultada através do apagador negro)

Para a análise dos respetivos resultados, foi extraído o documento em formato *Excel*, que facilita o acesso às questões em percentagem (histogramas e escalas categorizadas por cores) que permite a fácil codificação, realização de registos com base em cada questão e a análise das questões de resposta-aberta, através de categorias e critérios comuns, que fornecerão informação útil para ilustrar determinados pontos deste estudo.

Por fim, é relevante salientar que, devido à pequena dimensão deste estudo, não é possível fazer generalizações com segurança. No entanto, e de acordo com as palavras

de Bell (2010), “é possível realizá-lo com fiabilidade. Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (p. 181). Concluindo, pretende-se que o mesmo seja vantajoso para o trabalho colaborativo entre os intervenientes no processo de observação e avaliação dos pares.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o teste do questionário, tomamos consciência não só da importância do tema, mas também da relevância do parecer dos docentes envolvidos, tendo em conta o contexto em que se inserem. Todavia, reconhecemos que existem outras variáveis que não tivemos em conta devido à dimensão e ao tempo de realização do trabalho. Variáveis essas que são igualmente impactantes no nosso contexto de ensino e aprendizagem.

3.1. Balanço dos dados recolhidos

Uma vez recolhidos os resultados através da extração do ficheiro Excel, procederemos à respetiva análise, com o intuito de contrastar não só as diferentes respostas, mas também os pontos comuns das reflexões apresentadas nas questões de resposta-aberta. Em primeiro lugar, analisaremos as questões de carácter demográfico, com o objetivo de conhecer melhor os inquiridos.

1. Distribuição dos docentes participantes por sexo

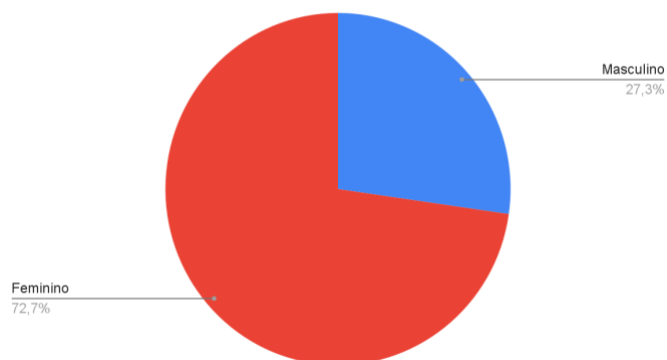


Gráfico 1. Distribuição dos docentes participantes por sexo.

Como se pode aferir no gráfico 1, no que concerne ao género dos docentes participantes inquiridos (n=11), verifica-se que oito são do sexo feminino (72,7%) e três do sexo masculino (27,3%).



Gráfico 2. Anos de docência.

Relativamente aos anos de docência profissional, segundo a análise do gráfico 2, verifica-se que a média de anos de docência se situa nos vinte anos.

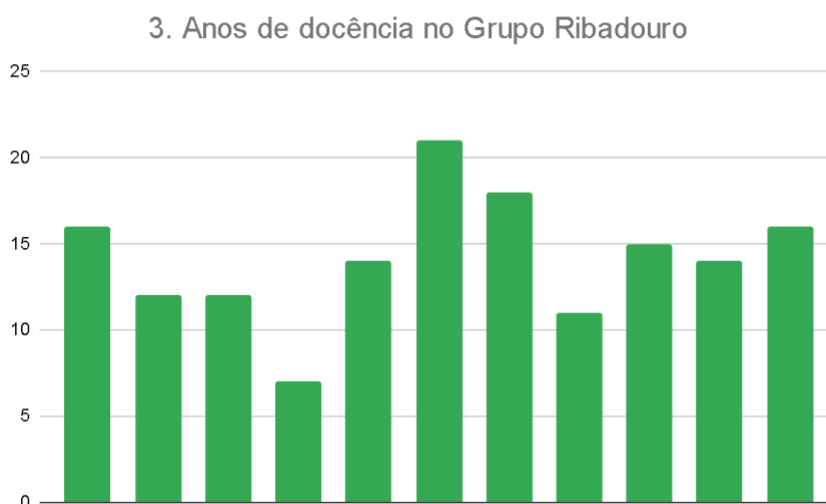


Gráfico 3. Anos de docência no Grupo Ribadouro.

Analisando o gráfico 3, constata-se que a média de anos de trabalho no Grupo Ribadouro é de 14 anos. Tratam-se, por isso, de um grupo de docentes que já se encontra a lecionar nesta comunidade escolar há algum tempo.

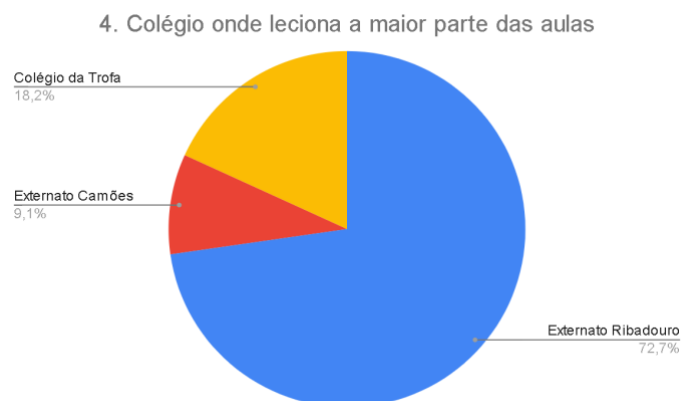


Gráfico 4. Colégio onde leciona a maior parte das aulas.

Em relação ao local/colégio onde os professores lecionam a maior parte das aulas, verificou-se, no Gráfico 4, que a grande maioria (9 docentes) leciona no Externato Ribadouro; seguindo-se 2 docentes no Colégio da Trofa e apenas 1 docente leciona no Externato Camões.

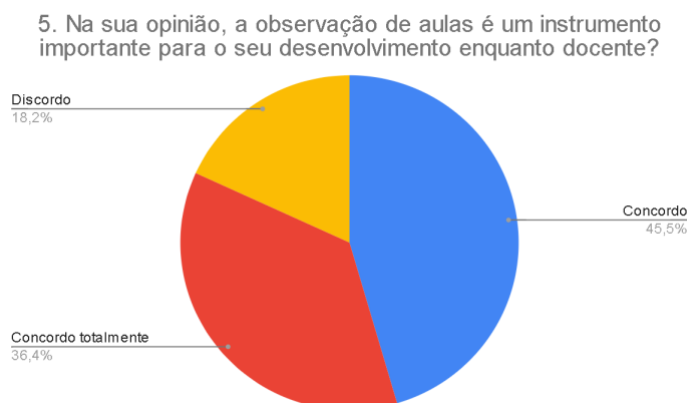


Gráfico 5. Opinião dos docentes sobre se a observação de aulas é um instrumento importante para o seu desenvolvimento enquanto docente.

No gráfico 5, em relação à opinião dos docentes acerca da observação de aulas como instrumento de desenvolvimento profissional, verificamos que a grande maioria (9 docentes) concorda ou concorda totalmente com esta metodologia/técnica. Apenas 2 docentes discordam. No mesmo sentido, podemos afirmar que mais de 50% dos inquiridos revela encarar a observação como um processo para o seu desenvolvimento.

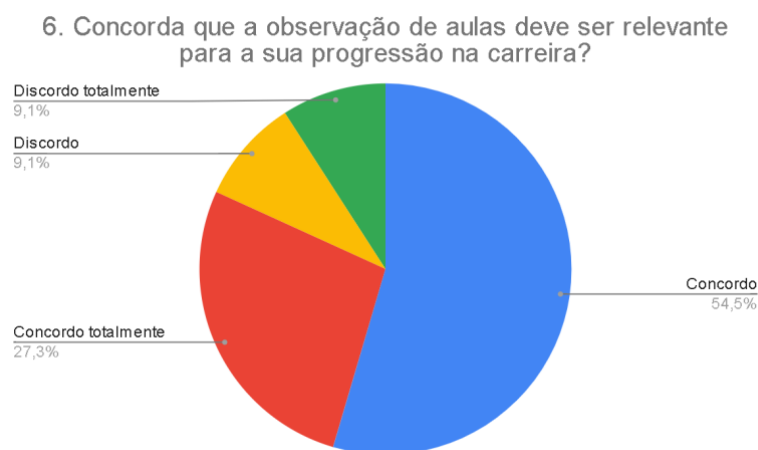


Gráfico 6. Opinião dos docentes em relação à importância da observação de aulas para a sua progressão na carreira.

Segundo a análise do gráfico 6 acerca da opinião sobre se a observação de aulas deve ser relevante para a progressão na carreira, a grande maioria (9 docentes) concorda ou concorda totalmente. Contudo, 1 docente discorda e outro discorda totalmente, não reconhecendo, assim, na observação um papel importante para a sua progressão na carreira.

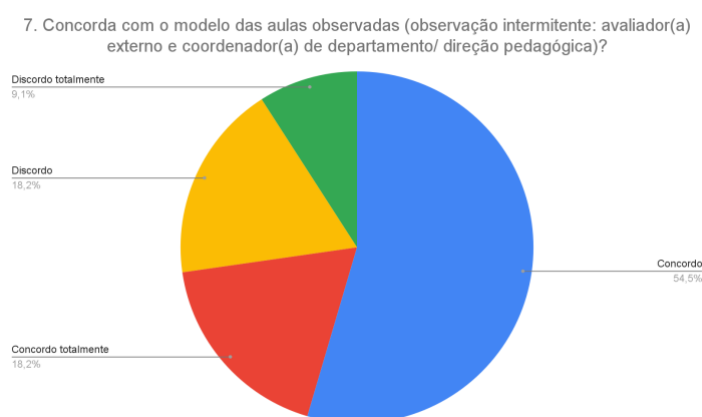


Gráfico 7. Opinião dos docentes em relação ao modelo das aulas observadas.

Em relação ao modelo de aulas observadas, e segundo a análise do gráfico 7, a grande maioria (8 docentes) concorda ou concorda totalmente. Apesar de anteriormente 9 docentes concordarem que a observação de aulas é importante para o seu desenvolvimento profissional, é possível verificar que neste parâmetro 2 docentes discordam e 1 discorda totalmente, sendo evidente que há um docente que mesmo concordando no gráfico 5, não está satisfeito com o modelo adotado.

Seguidamente, analisaremos as respostas dos docentes a um leque de questões abertas. Para tal, iniciamos com uma opinião mais detalhada em relação ao gráfico 7, através da pergunta Explique porquê. O quadro que segue articula ambas as respostas para uma leitura mais organizada.

	8. Explique porquê.
Concordo	Na observação de aulas, é importante que os olhares dos observadores tenham diferentes contextos porque permite uma abordagem mais aglutinadora e integral. Penso que também seria interessante uma modalidade de observação em que o coordenador externo e o membro interno estivessem em conjunto a assistir à mesma aula.
Concordo	Faz sentido que sejamos avaliados por elementos do grupo / departamento principalmente; quanto ao elemento externo, creio que este deverá ter conhecimento científico da área disciplinar avaliada de forma a que a prática e o melhoramento seja também proporcionado de forma efetiva e não apenas na perspetiva da aula propriamente dita.
Concordo totalmente	Convém haver opiniões diversificadas.
Concordo	Temos uma visão diferenciada da nossa prática letiva.
Concordo	Oportunidade para fazer uma reflexão das práticas pedagógicas.
Concordo	Permitem momentos de reflexão com opiniões externas.
Discordo	Penso ser mais relevante uma aula partilhada do que uma aula observada.
Concordo	Porque são uma possibilidade de o docente poder partilhar as suas práticas, como também uma forma de o levar a refletir acerca das mesmas.
Discordo	A observação deveria ser apenas interna, por quem conhece o <i>modus operandi</i> do externato.
Discordo totalmente	Para a aula ser o mais real possível, o avaliado não deve saber da aula observada, caso contrário monta um circo para ficar bem na fotografia, mas na realidade não é nada daquilo que foi observado.
Concordo totalmente	Os elementos da direção e coordenação exercem funções primordiais dentro da escola. As aulas observadas não se devem tratar de uma observação sem objetivos, mas de um processo de ação-reflexão onde a direção e coordenação juntamente com o professor devem procurar o desenvolvimento profissional. Considero, ainda, fundamental, da parte de todos os elementos avaliadores, não assumirem uma postura fiscalizadora mas sim procurarem a reflexão dos professores num processo dinâmico e que desenvolva uma postura crítica no docente.

Quadro 1. Opinião dos docentes em relação ao modelo das aulas observadas.

Como se pode aferir no quadro 1, no que concerne às opiniões sobre o modelo das aulas observadas (observação intermitente: avaliador(a) externo e coordenador(a) de departamento/ direção pedagógica) recolhidas junto dos inquiridos, verifica-se que três docentes não concordam com este modelo devido ao *modus operandi* do processo. Os restantes professores apresentam opiniões divergentes, mas centradas num ponto comum: a reflexão partilhada da prática. Todos parecem concordar que a reflexão acerca das aulas e das aprendizagens é fundamental. Zeichner (2008) apresenta o conceito de reflexão como

uma ajuda aos professores refletirem sobre o seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. (p.541)

Ao analisar estes dados, podemos relacioná-los com as convicções de Vincent-Lancrin, Urgel, Kar, e Jacotin (2019), quando afirmam que:

Peer learning is a strong form of professional development for teachers, often considered as more effective than formal training, partly because it is more strongly connected to teachers' needs. By coming together with their peers to discuss, collaborate or observe each other's practices, teachers develop professionally. (p. 238)

No que respeita ao quadro 2, foi pertinente saber as contribuições dos docentes em relação às vantagens da respetiva observação de aulas.

9. Tendo em vista o desenvolvimento profissional, identifique 3 possíveis vantagens da observação de aulas.
O olhar crítico (no bom sentido) do professor-observador pode levar a outra(s) leitura(s) diferentes da(s) leitura(s) do professor-observado. Esse contraste pode ser complementar e, portanto, mais rico no planeamento de uma aula.
Para o professor-observador pode ser uma excelente oportunidade para aprender "in loco" novos modos de atuar, ver propostas ou atividades diferentes e comparar dinâmicas e estratégias distintas.
Pelo que foi dito, a observação de aulas pode ser um foco de verdadeira colaboração e constituir um modo de estreitar laços, fomentar a coesão e tornar a prática docente mais solidária e, simultaneamente, menos solitária.
Partilha de práticas, sugestão de melhorias em aspetos específicos, apoio dentro do grupo disciplinar.
Correção de pedagogias, sugestão de novas metodologias e visão do "aluno".
Melhoria das práticas, identificação e partilha de potencialidades.

Aperfeiçoar as práticas pedagógicas.
Reflexão, melhoria e ambição.
Abertura da sala de aula a outros membros, motivação profissional (com o objetivo da progressão) e desenvolvimento profissional.
Levar o próprio docente a refletir e a pensar-se enquanto profissional. Partilhar práticas. Ouvir e aprender com comentários de outros.
Identificação de fraquezas e indicação de novas práticas.
Melhoria pessoal da prática docente.
Fornecer feedback, a consciencialização dos pontos fracos e melhoria das práticas.

Quadro 2. Opinião dos docentes em relação às vantagens da observação de aulas.

Através da leitura e análise do quadro 2, em relação às vantagens da observação de aulas verifica-se que aspetos relacionados com trabalho colaborativo, *feedbacks*, inovação pedagógica e melhoria de práticas são os conceitos mais referidos. Comprova-se que os docentes inquiridos percecionam a maioria das finalidades da observação, enunciadas anteriormente no ponto 1.1 - Conceito de observação de aulas e supervisão entre pares. A observação de aulas é vista como um processo para compreender, intervir e melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem. É notória a visão transformadora da observação, em que a sua função primordial é problematizar práticas e criar conjuntamente possibilidades de respostas.

Analisaremos agora o Quadro 3, que se focaliza, desta vez, nas eventuais dificuldades na observação de aulas.

10. Identifique eventuais dificuldades na observação de aulas.
O desconhecimento do contexto e da turma que se observa pode dar origem a conclusões pouco fidedignas. O horário/carga letiva pode não ser favorável à realização dessa prática.
A tensão que se sente por vir alguém externo ao que é considerado normal.
Disponibilidade horária do observador e do professor.
Gestão do grupo/turma, calendarização.

Questões logísticas.
Tirar espontaneidade.
Compatibilidade de horário.
Muitas vezes, é impossível perceber interações e práticas com uma aula isolada.
O cronograma e a previsibilidade.
Nervosismo por parte do docente observado.
O avaliador externo, pode causar algum constrangimento, no início, por ser uma pessoa que desconhece o nosso trabalho.

Quadro 3. Identificação, por parte dos docentes, das dificuldades na observação de aulas.

Como se pode verificar no quadro 3, as principais dificuldades sentidas pelos docentes na observação de aulas prendem-se com fatores exteriores como cronogramas e horários, bem como fatores internos como o *stress* e ansiedade antes e durante a aula. A espontaneidade da aula e desconhecimento por parte do observador acerca do trabalho do docente também são dificuldades referidas.

Seguidamente, e tendo em conta as dificuldades supramencionadas, analisam-se três aspetos que seriam relevantes na observação de aulas, caso os papéis se invertessem, ou seja, o docente observado no lugar de docente observador.

11. Indique 3 aspetos que seriam relevantes na sua observação se estivesse no papel de professor-observador.

- o início da aula: introdução ao tema, enunciação de objetivos;
- as estratégias de diferenciação utilizadas;
- o feedback dado aos alunos ao longo da aula (perante as suas intervenções espontâneas ou solicitadas/atividades realizadas/postura/etc.).

Depois de se diagnosticarem os aspetos que podem ser melhorados, trabalhar nesse sentido; (maior) colaboração entre pares; apoio mútuo.

Metodologia Pedagógica, relação professor-aluno, gestão de conflitos em sala de aula.

A relação com os alunos, o dinamismo e o domínio pedagógico.

Interação-empatia professor /aluno; dinâmica de sala de aula; pedagogia diferenciada.

Ligação com os alunos, firmeza nos conteúdos e diversificação de práticas

Organização da aula, relação entre professor-aluno e diversidade de estratégias para as aprendizagens do aluno.
Conhecer o programa da disciplina, os alunos da turma observada e o contexto da aula.
Feedback com orientação para novas práticas, não apenas identificar aspetos menos bons sem sugestões de melhoria
Relação professor aluno, modo de chegar aos alunos, forma diversificada de expor os conteúdos
Durante a observação, considero relevante o professor-observador: transmitir a mensagem (através da linguagem corporal e da expressão facial) de que está a gostar da visita de forma a aliviar a tensão do professor observado e dos alunos; registar as impressões e questões sobre aspetos que deseje discutir durante a reunião de <i>feedback</i> ; evitar alguns comportamentos ou situações que impedem ou dificultam uma escuta atenta (passar o tempo a escrever o que o professor está a dizer; não estabelecer contacto visual com as pessoas que estão falar).

Quadro 4. Identificação, por parte dos docentes, dos aspetos mais relevantes na sua observação se estivesse no papel de professor-observador.

De acordo com o quadro 4, como aspetos relevantes do papel de professor observador os docentes destacam como pontos fortes o *feedback*, bem como a forma como o professor observador se apresenta perante a turma (relação com os alunos). Esta visão dos docentes vai ao encontro do que Reis (2011, p.57) afirma: “O *feedback* construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo supervisoivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional do professor.”

A seguinte questão prende-se com o factor *feedback* e a sua relevância para a melhoria das práticas dos professores. Segue, ainda, uma indicação - Explique porquê - para entender melhor os respetivos efeitos desta partilha durante o momento pós-observação, juntamente do coordenador de departamento/direção pedagógica.

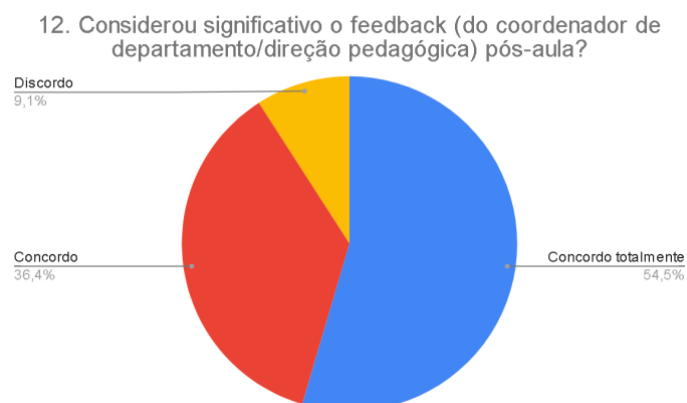


Gráfico 8. Opinião dos docentes em relação ao *feedback* pós-aula.

No gráfico 8, podemos observar que a grande maioria dos docentes (10 docentes) considera o *feedback* positivo/significativo após o término da aula (6 concordam totalmente) (4 concordam). Apenas 1 docente discorda do *feedback* após a aula.

12. Considerou significativo o feedback (do coordenador de departamento/direção pedagógica) pós-aula?	
	13. Explique porquê
Concordo totalmente	Foi importante para o reconhecimento do meu trabalho enquanto docente no "campo" e até uma injeção de confiança e motivação para práticas bem-sucedidas.
Concordo totalmente	Porque foram dadas indicações sobre aspetos a melhorar.
Concordo totalmente	Para saber se pedagógica e cientificamente se está a fazer um bom trabalho.
Concordo totalmente	Permitiu analisar os aspetos positivos e corrigir os pontos negativos da aula.
Concordo	Sim, pelo facto de existir uma breve comunicação sobre como decorreu a aula.
Concordo totalmente	Permitiu ter acesso a um olhar externo sobre as práticas letivas.
Concordo	Ajudar a perceber o que correu bem e os aspetos que podemos ainda melhorar.
Concordo	Porque desencadeia novos pontos de vista e reflexões subsequentes.
Discordo	Pouco acompanhamento
Concordo	Sendo uma pessoa do grupo disciplinar, ajudou na melhoria das falhas
Concordo totalmente	Permitiu-me conhecer as minhas potencialidades; promover o meu desenvolvimento profissional e identificar áreas em que a formação contínua deve incidir.

Quadro 5. Opinião dos docentes acerca do feedback.

Analisando o quadro 5, acerca do significado do feedback do coordenador de departamento ou da direção da escola após a aula, apenas um docente referiu que discordava devido a “Pouco acompanhamento”, todos os restantes referiram aspetos positivos relacionados como a reflexão; *feedback* construtivo; reconhecimento do trabalho do par e a melhoria das práticas.

Recordando o ponto 2.2 - Contexto e participantes no estudo - o projeto COPA - Colaborar para Aprender, implica, nas palavras de Cabral & Alves (2015) “(...) a

observação de aulas numa lógica horizontal, centrada na promoção do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas educativas.” (p.24). Assim, vamos perceber se, de facto, poderá ser este um mecanismo para a melhoria das práticas pedagógicas.

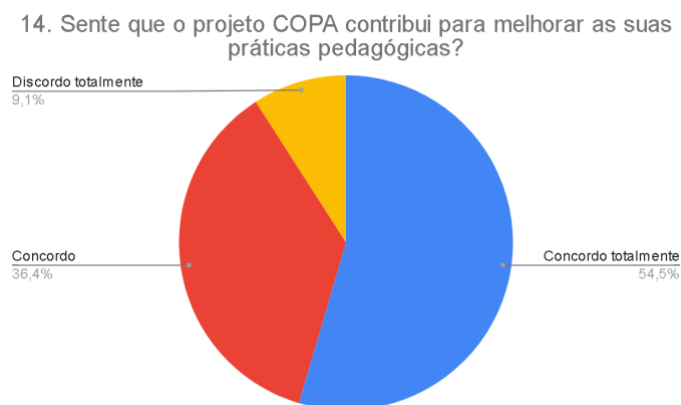


Gráfico 9. Opinião dos docentes sobre a contribuição do projeto COPA na melhoria das suas práticas.

Em relação ao projeto em questão, a maioria dos docentes (10 professores) concorda (4) ou concorda totalmente (6) que contribui para melhorar as práticas pedagógicas. Apenas 1 docente discorda totalmente com esta metodologia. A observação por pares é uma interação colaborativa, daí a maioria dos professores se identificarem com este projeto. Referindo novamente Vincent-Lancrin, Urgel, Kar, e Jacotin (2019), “An important aspect of teacher professional development lies in their participation in “professional learning communities” or “learning organisations”. Teachers improve their professional practice by reflecting on others’ practices and by learning from their peers.” (p. 204)

O projeto COPA ajuda na construção coletiva de respostas e funciona como ferramenta de desenvolvimento profissional e organizacional.

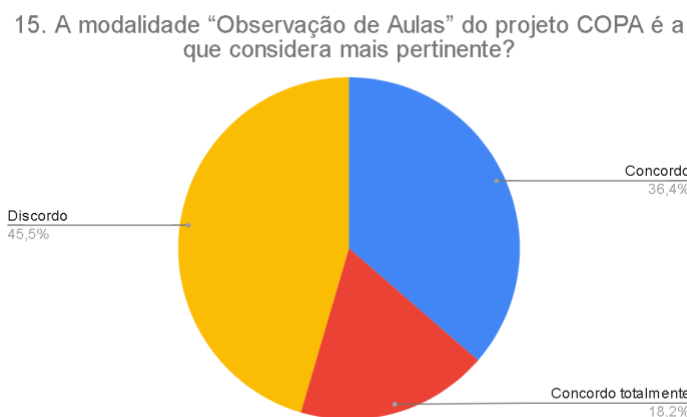


Gráfico 10. Opinião dos docentes em relação à pertinência da modalidade “observação de aulas” do projeto COPA.

No gráfico 10, podemos verificar que 6 docentes concordam com a modalidade de aulas observadas (2 concordam totalmente e 4 concordam) como sendo a mais pertinente. No entanto, 5 professores discordam desta opinião.

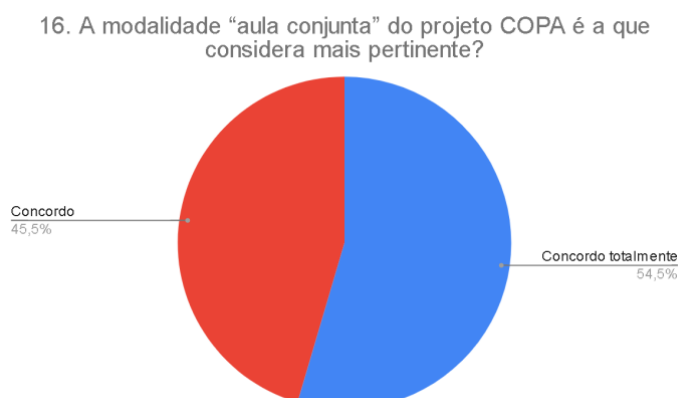


Gráfico 11. Opinião dos docentes em relação à pertinência da modalidade “aula conjunta” do projeto COPA.

Quando questionados se a modalidade “aula conjunta” é a mais pertinente no projeto COPA, todos concordam (6 concordam totalmente e 5 concordam) que é a forma mais satisfatória de implementação do projeto COPA.

Inicia-se, neste momento, a fase final do questionário que visa recolher sugestões para melhorar a avaliação do desempenho em análise, bem como uma observação/comentário global sobre o processo de observação de aulas.

17. Na sua opinião, analisando o processo de avaliação do desempenho docente, enuncie 3 sugestões para o melhorar.

No geral, o processo de avaliação de desempenho foi razoável e justo. Qualquer sugestão de melhoria prende-se essencialmente com a disponibilidade para o concretizar de uma forma verdadeiramente personalizada.

Pessoalmente, há certos aspetos que parecem ainda depender um pouco do fator "sorte", como, por exemplo, as turmas que temos. Acredito que os responsáveis pela avaliação, nomeadamente na observação de aulas e na análise dos questionários feitos aos alunos, têm noção de que há diferentes turmas ou diferentes contextos. No entanto, no meu caso, as minhas turmas "facilitaram" muito essa parte do trabalho. Noutra ano, poderia ter uma avaliação menos positiva.

O ideal talvez fosse criar um registo de continuidade, de modo quase informal, ao longo dos anos, num determinado escalão (como já tem sido mais ou menos tentado). No entanto, pode ser uma ideia "perigosa" porque pode fomentar uma cultura de desconforto e desmerecer o processo de avaliação de desempenho.

Tentar que os professores trabalhem mais nas áreas mais fortes mediante as suas características; a formulação

do PDP é morosa e muitas vezes um obstáculo de tempo;
Marcação antecipada, diversidade de níveis de escolaridade observados e na altura do ano observada.
Gestão temporal mais alargada, observação partilhada, o coordenador tem também uma aula observada por parte do docente em avaliação.
Trabalho colaborativo dos docentes; existência de <i>feedback</i> construtivo.
Não tenho sugestões.
Sem sugestões.
Os questionários aplicados aos alunos: determinadas turmas veem no questionário uma possibilidade de "castigar" os professores. Assim ficam os professores dependentes de todos os alunos, uns conscientes para responder de modo objetivo, outros não.
Formações verdadeiramente inovadoras e motivadoras, indicar sugestões de melhoria e não apenas indicar o que está menos bem, esperando que o docente encontre as suas respostas. <i>Feedback</i> mais concreto e válido.
Demasiado burocrático, com muitos documentos e falta de tempo para os docentes se dedicarem ao processo
A avaliação formativa (fundamental para que o professor possa obter <i>feedback</i> sobre a sua atividade profissional); formação contínua e desenvolvimento profissional.

Quadro 6. Sugestões dos docentes para melhorar o processo de avaliação de desempenho.

Em relação ao processo de avaliação do desempenho docente, foram sugeridas, fazendo a análise do quadro 6, que se tivesse em atenção os aspetos relacionados com a(s) própria(s) turma(a) onde é realizada a observação, fatores relacionados com a gestão temporal, a formação de professores e a qualidade do próprio *feedback*.

Realce-se a perspetiva de Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012, p. 58)

Esse processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações provêm necessariamente do foco atencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador.

Esta visão vem corroborar uma das opiniões dadas, pois, segundo estes autores, é fundamental que a observação seja contextualizada, no sentido de se conseguir estabelecer relações entre o que é observado e o meio em que acontece a observação.

18. Deixe uma observação / comentário global sobre o processo de observação de aulas.

Acho que é uma prática que deve continuar a ser fomentada, até para ajudar a impedir o que referi no final da

questão 17. O COPA, se pudesse ser integrado na componente letiva do professor, poderia ser um dos esteios mais determinantes na criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem.
Pode ser trabalhado de uma forma mais prática e menos desgastante já que nos interessa a nós, docentes, melhorar a prática e a reflexão sem que implique levar tanto tempo na criação de um documento tão exigente em termos de tempo. Pode ainda ser um processo que leve menos tempo.
É importante mantê-lo, desde que com permanente feedback ao observado.
É um processo muito pertinente, mas deve ser concretizado com um intervalo temporal maior para permitir uma visão mais abrangente das aulas observadas.
A avaliação deveria contribuir para melhor trabalho entre pares.
Uma mais valia nos momentos da carreira docente.
É um processo necessário, mas limitativo com a observação de duas aulas...
Terá sobretudo o processo o aspeto acima a melhorar.
Sem mais comentários.
Não tenho.
Para uma harmonia durante o meu processo de observação de aulas, foi fundamental sentir confiança e fiabilidade no processo. Dessa forma, consegui, mais facilmente, entender e aceitar os novos modelos e consciencializar-me da importância da avaliação como processo de autorregulação e desenvolvimento profissional.

Quadro 7. Comentário global dos docentes sobre o processo de observação de aulas.

De acordo com o quadro 7, os docentes, em relação ao processo de observação de aulas, sugerem tornar o processo mais prático e menos moroso, bem como aspetos relacionados com o tempo de cumprimento dos prazos. Também é referido haver mais momentos de trabalho entre pares.

3.2 Interpretação dos resultados: análise SWOT

A análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) ou FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) surge como uma técnica que auxilia as instituições na avaliação de fatores internos e externos, bem como possíveis cenários favoráveis ou desfavoráveis tendo em conta os objetivos que se pretende alcançar.

Assim, surge como uma base para o desenho de estratégias já que:

The results of a detailed SWOT analysis also provide valuable material for continued planning and support-generating activities. The strengths can

be presented and emphasized to potential supporters. Discussion of weaknesses and threats provides useful information for strengthening the project or plan where possible, or anticipating the effects of environmental threats. (citado em Betsy Orr, 2013, p. 382)

Partindo da análise das concepções dos docentes através dos inquéritos por questionário, fez-se uma análise SWOT, sistematizando os resultados que podem ser considerados como, dentro do ambiente interno, forças e fraquezas e os resultados que constituem, dentro do ambiente externo, oportunidades e as ameaças. Esta análise permite entender, de certo modo, quais as prioridades de intervenção.

Tendo como ponto de partida a percepção dos docentes acerca da observação de aulas no seu processo de desenvolvimento profissional e com base nos resultados do questionário, foi possível proceder à seguinte sistematização:



Esquema 1. Análise SWOT dos resultados do inquérito por questionário.

No geral, os professores consideraram que é um processo importante para o seu desenvolvimento profissional, ainda que com alguns constrangimentos relacionados com a sua organização. Deste modo, e como refere McLaurin, Bell & Smith (2009) este tipo de análise “(...) determines what may assist the educator in accomplishing their

objectives, and what obstacles must be overcome or minimized to achieve desired results.” (para. 8).

Por último, é pertinente olhar para este sistema como uma excelente ferramenta, que deve ser sujeita a uma monitorização de progressos para compreender perfis de evolução.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado este momento cabe-nos apresentar as conclusões, procurando estabelecer relações e atribuir significado à análise dos dados obtidos.

Este estudo procurou compreender a opinião dos docentes acerca da observação de aulas no seu processo de desenvolvimento profissional e se reconhecem a observação de aulas como um instrumento de reflexão e análise das suas práticas.

Procuramos respostas através de um questionário, no *forms*, que foi distribuído pelos docentes que estiveram em avaliação no ano letivo 2020/2021.

Podemos considerar como limitação desta investigação a amostra recolhida, pois, apesar de ter participado mais da maioria dos professores em avaliação no ano transato, não podemos considerar que os dados obtidos sejam a expressão da maioria dos professores do grupo Ribadouro.

De acordo com os dados obtidos podemos reconhecer vantagens significativas contextualizadas da dimensão colaborativa da supervisão. O modelo de observação de aulas com acompanhamento pré, durante e após observação parece-nos o mais adequado segundo os resultados obtidos. Assumindo o feedback do observador um papel fundamental promotor de melhorias nas práticas pedagógicas.

Segundo Reis (2011, p.61) “a realização de uma série de observações, centradas em focos específicos e acompanhadas de *feedback* e discussão sobre esses aspectos, permite o desenvolvimento sequencial de competências profissionais e a superação de dificuldades e problemas.”

Os professores compreendem a utilidade e o contributo da observação de aulas no seu desenvolvimento profissional, enquanto instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, numa visão de responsabilidade partilhada. Contudo, há docentes que, para fins avaliativos e de progressão na carreira, vêm a observação de aulas com

alguns constrangimentos, nomeadamente, pela ansiedade que esta prática provoca, pela observação poder não refletir as práticas habituais do docente e pelo observador não ter em conta o meio em que a observação ocorre.

Os resultados obtidos permitem atestar que o posicionamento da maioria dos professores face à observação de aulas é positivo. Sugere-se que este processo continue a decorrer com total transparência para que a confiança dos professores se mantenha, e que permaneça a contínua aposta na formação tanto do observado como do observador. O desenvolvimento de competências também no observador conduzirá à adequação de instrumentos e estratégias da observação, à compreensão dos procedimentos de avaliação e à melhoria da construção do seu *feedback*.

Em relação ao projeto COPA (Colaborar para Aprender) os resultados sugerem que a perceção dos professores é que contribui para a melhoria das práticas, sendo considerado que a modalidade “aula conjunta” é mais pertinente em vez da modalidade “observação de aulas”. Esta opinião vai ao encontro aos ideais do trabalho colaborativo. Sugere-se que, para a progressão na carreira, seja contemplada a possibilidade de, para além da observação de aulas, haver uma aula coadjuvada.

Considerando o enquadramento problematizado para o presente estudo, agrada-nos reconhecer que a observação de aulas é um dos recursos mais importantes das práticas pedagógicas, segundo as perceções dos docentes, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Constatamos assim, que na supervisão pedagógica a observação de aulas assume o papel central de instrumento rumo a um profissionalismo docente mais grandioso.

Concluindo, foi possível perceber que, e tendo em conta o parecer de Reis (2011):

- a observação e discussão de aulas no âmbito do desenvolvimento profissional docente é uma estratégia válida na melhoria da ação pedagógica;
- a reflexão sobre novas abordagens, metodologias e atividades educativas por parte dos professores permitirá a “eliminação progressiva da carga negativa e do stress a ela associadas;

- todo este processo avaliativo associado à observação de aulas é um elemento-chave na avaliação docente, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional. (Reis, 2011).

O estudo aqui desenvolvido permite extrair várias conclusões ainda que, tendo em conta que o desenvolvimento profissional docente é contínuo, novas opiniões e práticas haverão de surgir. Subsequentemente, enunciamos uma sugestão tendo em conta o questionário analisado, que poderá ser relevante para melhorar a prática docente e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que o projeto COPA é um modelo de sucesso neste contexto escolar e os professores sentem que melhora a qualidade das suas partilhas, este poderia ser incluído na avaliação de desempenho docente, isto é, na observação de pelo menos uma aula nesta modalidade. Esta sugestão conflui no sentido de desencadear novos planos e estudos para apoiar e melhorar as metodologias na área da educação.

A observação de aulas, inserida no processo de desenvolvimento e progressão na carreira docente, pretende promover o envolvimento e a responsabilização do professor tendo sempre em vista a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. É esta aprendizagem contínua e reflexiva que permite o crescimento docente e organizacional, só assim é que se inicia uma nova gramática escolar.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Almedina.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alves, J. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escola e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.

Cabral, I & Alves, J. (2015). COPA - Colaborar para aprender. In Palmeirão, C. & Alves, J. (Eds.), *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP* (pp. 24-34) Universidade Católica Editora.

Cabral, I. & Alves, J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria à(s) prática(s)*. Universidade Católica Editora.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação Regras do Jogo, das Intenções aos Instrumentos*. Porto Editora

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança - O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8.

McLaurin, S. E., Bell, B., & Smith, C. (2022, July, 03). *A practical rationale for classroom assessment: The SWOT approach*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507140.pdf>

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6. [04-Edu.pdf \(esec.pt\)](#)

Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2016). *Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: a Voz dos Formandos*. Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem. Instituto Politécnico de Bragança.

Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: a Reluctant Profession*. Houghton Mifflin Company.

Myers, J., Adams-Budde, M. (2016). Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. *International Review Education*, 6(62), 375–378.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Artmed.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Escola Superior de Educação de Santarém.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13).

Roldão, M. C. (2010). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Ens R. & Behrens M. (orgs). *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, (pp. 25-42). PUCPR.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.

Valente, M. O. (1989). Projecto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3(1), 41-45.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Decreto-Lei

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: n.º237/1986, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

4. Projeto de Intervenção – Aprendizagem baseada em projetos com grupos de alunos de diferentes níveis, implementado por equipas de professores em trabalho colaborativo

Jacinta Valente

[Centro de Educação Integral, S. João da Madeira]

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.”

Alvin Toffler (1928-2016)

1 - Tema de Intervenção

O presente projeto de intervenção é desenvolvido no contexto de um colégio privado: CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI), localizado em S. João da Madeira.

O CEI é um projeto familiar, fundado pela família de Diná e Joaquim Valente e pelas famílias dos docentes, funcionários e alunos que desde 1988 contribuem para o crescimento e sustentabilidade deste projeto. O colégio disponibiliza oferta educativa desde a creche (através da parceria com a IPSS – Associação de Apoio à Educação), até ao final da escolaridade obrigatória, ou seja, pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Assim, este projeto de intervenção surge alinhado com dois princípios educativos fundamentais do colégio:

- *Procuramos formar integralmente cada aluno, de modo a prepará-lo para participar de forma ativa e plena na sociedade;*

- *Apostamos em práticas educativas centradas nos alunos, diversificadas e que atendam aos interesses, necessidades e ritmos individuais de aprendizagem⁴*

Assim, foi com naturalidade que a comunidade educativa – professores, alunos e famílias, aceitaram a realização deste projeto de intervenção que procura desafiar a organização escolar, rompendo com a organização por turmas e por disciplinas e, em simultâneo, implementar a metodologia ativa de aprendizagem por projetos (*project based learning*), colocando o aluno no centro da sua aprendizagem.

⁴ In Projeto Educativo do Centro de Educação Integral

“A metodologia de projeto é um caminho para uma forma de educar que não se limita a satisfazer necessidades imediatas, mas é, naturalmente, orientada para o futuro. Surge como resposta a uma necessidade ou a um desafio e, como tal, torna a aprendizagem mais relevante para o aluno, pois este, como protagonista do processo, estabelecerá relações significativas entre o que aprende e a sua experiência de vida.” (CABRAL e ALVES, 2018, pág.34)

Pretende-se, assim, motivar os alunos para a sua aprendizagem, tirá-los da sua zona de conforto mais passiva (métodos de aprendizagem tradicionais) e dentro do mesmo grupo de alunos (turma), para que possam crescer e entusiasmar-se com a escola, promovendo competências como o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e pensamento criativo, e raciocínio e resolução de problemas, tão relevantes no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Os alunos envolvidos neste projeto de intervenção são das turmas do 2º, 3º ciclos do ensino básico, sendo esta uma faixa etária crítica na motivação para a escola e no desenvolvimento de competências socio-emocionais.

2 - Situação problemática

A escola como a conhecemos é um produto da história e da necessidade dos povos em transmitir conhecimento e formar a próxima geração. Assim, a gramática escolar resulta e perdura tanto mais, quanto melhor for capaz de cumprir a função de professores: controlar o comportamento dos alunos, instruir alunos com diferentes características, selecionar e preparar alunos para funções futuras na sociedade. As rotinas e a gramática escolar foram sendo aceites por professores, alunos e famílias, como necessárias para o funcionamento da “escola real” e tornaram-se a própria definição de escola.

É certo que o modelo escolar atualmente em vigor é, maioritariamente, muito tradicional, agrupando os alunos em turmas por níveis escolares, em horários com disciplinas compartimentadas e que os testes/ provas continuam a ser o principal fator de avaliação de alunos para a transição e conclusão da escolaridade obrigatória. A admissão no ensino superior tem um peso muito significativo na forma como o ensino secundário está organizado e, como tal, também como o ensino básico funciona.

Poderíamos até concluir que a escola que temos hoje é em tudo semelhante à escola existente no início do século XX, quando foi implementado a “unidade Carnegie” e que as inovações e experiências pedagógicas vividas em quase nada influenciaram a forma como professores ensinam e alunos aprendem.

Este projeto de intervenção surge para desafiar esta organização escolar rígida, com o ensino de massas, tratando os alunos de igual forma, como se tivessem as mesmas características e capacidades, com professores isolados que desenvolvem trabalho de forma compartimentada, com poucas sinergias. Desafia a gramática atual que promove uma aprendizagem de curto prazo, com a avaliação em momentos chave que confirma a aquisição de conhecimentos através da repetição e não da criação.

A sua implementação e resultados pode vir mostrar que na escola que temos hoje já existe uma verdadeira preocupação em “o aluno aprender” e não só “o professor ensinar”, sendo esta uma mudança de paradigma muito forte, uma verdadeira inovação pedagógica com impacto no sucesso escolar e que não “choca” as famílias ou a comunidade a ponto de impedir esta inovação.

3 – Expetativas de aplicação do Projeto de Intervenção

Com este projeto de intervenção pretende-se experimentar uma organização escolar diferente e aferir os seus resultados em termos de:

- motivação, envolvimento e aprendizagem dos alunos
- motivação dos professores para o trabalho colaborativo
- reação das famílias a uma nova gramática escolar

Assim, com este projeto, procuramos acima de tudo desenvolver nos alunos a motivação para a aprendizagem e aquisição de competências socio-emocionais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e não tanto a obtenção de conhecimentos cognitivos.

No final do projeto de intervenção, pretende-se responder às seguintes questões:

- Estarão os professores disponíveis para desenvolver este projeto de intervenção?
- Estarão os professores preparados para trabalhar em equipa e fora do seu programa?

- Ficarão os professores mais adeptos do trabalho por projeto e em equipas interdisciplinares?
- Como irão responder os alunos a esta “desorganização” da carga letiva?
- Serão os alunos capazes de aprender “fora da caixa”?
- Irá existir uma aprendizagem efetiva dos temas sugeridos? Ou serão apenas atividades diferentes numa “semana sem aulas”?
- Ficarão os alunos mais motivados para a escola e para a aprendizagem?
- Irão os pais sentir alguma diferença nos filhos, enquanto decorre a aprendizagem baseada em trabalho por projetos?
- Será que esta metodologia corresponde a uma inovação pedagógica?

4 – Contextualização / Ponto de partida

Conforme já referido este projeto surge num contexto de um colégio privado, com um carácter de grande proximidade e relacionamento entre professores, alunos e famílias. Dado se tratar de uma escola do ensino particular e cooperativo desde há muito que beneficia e utiliza a sua autonomia pedagógica para implementar inovações e mudanças educativas, ainda que não radicais ou disruptivas.

Importa também salientar que o colégio tem implementado desde 2017/2018 um currículo de desenvolvimento de competências socio-emocionais validado pelo CASEL, designado de “O Líder em Mim”, pelo que a comunidade escolar está consciente da necessidade de dotar o aluno de competências para que ele lidere a sua aprendizagem.

Como ponto de partida do projeto, foi realizada uma análise SWOT através de uma reflexão com a direção do colégio:

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> - professores disponíveis para experimentar/ implementar sistemas diferentes - alunos envolvidos na sua aprendizagem - bom ambiente entre turmas - famílias que acreditam no Projeto Educativo e confiam nas práticas educativas do colégio - existência de espaços e equipamentos que permitem metodologias ativas - currículo de desenvolvimento de competências socio-emocionais já implementado no colégio 	<ul style="list-style-type: none"> - organização escolar rígida, com turmas, horários e disciplinas compartimentados - professores desenvolvem trabalho isolado, em função de um programa pré-definido - metodologias passivas em que o aluno aprende principalmente através da repetição e não da criação - reduzido incentivo ao desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e o pensamento criativo

<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - autonomia pedagógica das escolas de ensino particular e cooperativo e autonomia e flexibilidade curricular atribuída às escolas recentemente - semana de “Dias abertos” vista como uma semana com atividades diferentes, em que “tudo” é permitido - abertura de alunos e professores a experimentar metodologias novas, depois das “inovações” impostas pela pandemia 	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reduzida experiência dos professores em trabalhar de forma colaborativa dentro da sala de aula - Reduzido tempo para preparação das atividades em conjunto - Possíveis conflitos entre alunos de diferentes turmas - Pouco hábito dos alunos em serem desafiados a criar, poderá gerar soluções com pouca criatividade e qualidade
--	---

5 – Organização do projeto de intervenção

“A opção por um ensino baseado em projetos proporciona a possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo. Ao alicerçar projetos, o professor pode optar por um ensino com pesquisa, com uma abordagem de discussão coletiva crítica e reflexiva que oportunize aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações de aprendizagem ricas e significativas. Esse procedimento metodológico propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender e, especialmente, de aprender a aprender.” (BEHRENS, 2001)

Tendo por base a metodologia de aprendizagem por projetos e a disrupção com a gramática escolar, foi definido a seguinte organização do projeto de intervenção:

Calendário:

- **Conceção e preparação:** janeiro
- **Implementação:** 31 de janeiro a 04 de fevereiro (no âmbito da “Semana dos Dias Abertos” que assinala o aniversário do colégio)
- **Avaliação e recolha de dados:** fevereiro e março
- **Produção de relato:** maio a junho

Metodologia: Aprendizagem baseada em trabalhos por projeto, com grupos de alunos de diferentes idades.

Organização do horário: o horário semanal compartimentado por disciplina / turma será substituído pelo horário do trabalho de projeto, respeitando os tempos de entrada, intervalos e saída, mas em que o mesmo grupo de alunos e professores desenvolve trabalho ao longo de toda a semana.

Operacionalização:

- Os próprios professores organizam-se em equipas de 3 elementos, com base nos seus interesses pedagógicos e afinidades;
- Cada equipa de professores deverá selecionar o tema a ser aprofundado ao longo de uma semana, tendo em conta que o mesmo será desenvolvido com alunos de várias idades;
- Os temas deverão ser selecionados tendo presente as aprendizagens essenciais definidas para os 2º e 3º ciclos, no entanto, não existe a obrigatoriedade de o tema estar diretamente relacionado com conteúdos programáticos de disciplinas;
- Uma das equipas de professores será afeta a planear um tema a desenvolver com alunos que estejam em isolamento durante essa semana;
- Cada tema será apresentado através de uma questão desafiadora, à qual professores e alunos irão responder ao longo da semana;
- As turmas serão “destruídas” e serão os alunos a selecionar o projeto que irão integrar (sem saber que professores os irão dinamizar). Ou seja, durante essa semana os alunos serão organizados por interesse na aprendizagem e não por idade;
- O horário letivo será igual para todos os alunos / grupos: 2ª a 5ª feira das 8h45 às 16h e na 6ª feira das 8h45 às 13h – num total de 28 tempos letivos de 55 min.;
- Cada equipa de professores deverá definir os subtemas a serem tratados e distribuir o horário entre eles. Não se pretende que estejam os três professores em simultâneo, mas sim, que haja um trabalho de interligação entre os professores;
- Cada grupo definirá qual o seu produto final;
- No final da semana, todos os alunos e professores irão reunir-se no auditório para apresentar aos colegas a aprendizagem realizada durante a semana (máx. 10 minutos);

Avaliação:

- A equipa de professores irá definir a avaliação a aplicar ao seu grupo, com base em rubricas pré-definidas em linha com o PASEO;
- Serão definidos um conjunto de 4 critérios, com um peso entre 20% a 30% cada um e 5 níveis de desempenho (correspondem à escala de 1 a 5). Para cada critério e nível de desempenho está definido uma descrição de desempenho;
- Os instrumentos de avaliação serão de observação direta pelos professores envolvidos, quer durante a realização de tarefas ao longo da semana, quer na apresentação do produto final;
- Cada aluno irá obter uma classificação no final da semana – numa escala de 1 a 5, que irá contribuir para a nota da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Recursos: O colégio dispõe de espaços – salas de aula amplas e/ou polivalentes, espaços exteriores, auditório, laboratórios, meios de transporte (se necessário para visitas exteriores), pessoal docente, equipamentos e material de desgaste rápido para a implementação deste projeto.

Instrumentos de recolha de dados:

- Grelhas de planeamento dos trabalhos de projeto – subtemas e horários
- Pautas de classificação dos alunos no final de cada momento de intervenção (classificação para Cidadania e Desenvolvimento)
- Observação a apresentação dos produtos finais no primeiro momento de intervenção
- Questionário de satisfação realizados pelos professores envolvidos
- Questionários de satisfação realizados aos alunos envolvidos
- Questionários realizados aos pais dos alunos envolvidos

6 – Implementação do projeto de intervenção

Conforme planeado este projeto foi implementado na semana de 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 2022, envolvendo os alunos do 2º e 3º ciclos do colégio.

Foi comunicado antecipadamente aos **pais** pela direção do colégio a implementação de uma organização escolar diferente e da metodologia de aprendizagem por projetos durante a semana dos “dias abertos”.

Durante a implementação do projeto de intervenção não houve qualquer comunicação, reclamação ou desconforto da parte dos pais. Toda a semana decorreu com naturalidade.

Durante esta semana, foram desenvolvidos 6 projetos, selecionados pela equipa de professores. Os alunos inscreveram-se no projeto que queriam desenvolver, criando assim grupos de trabalho constituídos por 3 professores e cerca de 18 alunos provenientes de turmas diferentes.

Os projetos foram desenvolvidos a partir de uma questão-desafio, conforme previsto nesta metodologia.

“A proposição da aprendizagem por projetos pode ser organizada de maneiras diferenciadas, mas em geral iniciam com uma problematização. Esse processo pode ser desencadeado com a proposição de problema construído junto com os alunos ou trazidos pelo professor ou ainda por várias perguntas de pesquisa. O início do processo metodológico que contemple a problematização implica propor problemas mais gerais ou mais específicos focados em uma única temática ou que demandem a interconexão de vários temas de estudo e aprendizagem.” (BEHRENS, 2001)

QUESTÕES-DESAFIADORAS:

1. Pode o TEATRO tornar-nos mais competentes?
2. A VIDA: um mundo simples ou altamente complexo?
3. Falar em público? Sim, por favor!
4. Será que existe influência portuguesa no Oriente?
5. Estamos a usar corretamente a tecnologia?
6. Como funciona uma viagem de avião? *[online]*

Neste projeto de Intervenção participaram 18 **professores**, divididos em 6 equipas de 3 elementos.

Todos os professores agarraram com entusiasmo o desafio, não tendo havido qualquer professor que se tenha recusado a participar ou a demonstrar descontentamento pela implementação do projeto. A aceitação do projeto, prende-se muito com a abertura para um programa diferente dentro do âmbito dos “dias abertos”,

pois é uma semana que tradicionalmente no colégio decorrem atividades diferentes da organização escolar tradicional.

Todas as equipas de professores prepararam e partilharam a estrutura do plano semanal, com indicação da pergunta desafiadora, produto final, horário, distribuição dos subtemas e critérios de avaliação.⁵

Foi possível observar o envolvimento dos professores na apresentação final de cada equipa no final da semana, mostrando assim um verdadeiro trabalho de equipa entre alunos e professores.

Na semana de “dias abertos” participaram 86 **alunos**, divididos nas 6 equipas de acordo com os seus interesses.

Todos os alunos aceitaram a reorganização da semana, não tendo havido qualquer aluno que se tenha recusado a participar ou a demonstrar descontentamento pela implementação do projeto, embora tenha causado estranheza a alguns alunos, confirmando em parte o referido por BEHRENS: “Numa fase inicial do projeto o aluno acostumado a ser instruído mecanicamente numa abordagem tradicional e de obedecer às ordens do professor, apresenta-se confuso e angustiado.” (BEHRENS, 2001).

Ao longo da semana foi possível observar a envolvimento dos alunos nas atividades propostas, não tendo sido registadas ausências dos alunos, exceto por motivo de isolamento causado pelo COVID.

No entanto, verificámos que por duas vezes, alunos pediram para não participar nas visitas de estudo realizadas ao exterior do colégio, tendo preferido integrar outra equipa durante esse dia. A justificação embora nem sempre clara, parece ter sido pelo receio de contágio COVID numa maior exposição no exterior. Estes casos pontuais foram resolvidos de forma articulada, assegurando a integração dos alunos em outras atividades.

Não se verificaram conflitos ou ocorrências disciplinares durante a semana de implementação deste projeto, embora tenha havido situações em que professores tiveram de intervir para manter o bom ambiente e organização na atividade.

⁵ O cronograma e planeamento semanal do trabalho de projeto de cada um dos projetos desenvolvidos encontra-se no Apêndice.

7 – Apresentação, discussão e problematização dos resultados

Conforme planeado após a realização da semana dos “dias abertos”, professores, alunos e pais refletiram e preencheram um questionário de satisfação, apresentando-se de seguida as principais conclusões:

PROFESSORES

A **avaliação global** média dos professores envolvidos no projeto foi de **8,2**, numa escala de 1 a 9, sendo a avaliação mais baixa de 7 pontos atribuída por 3 professores, enquanto 7 professores atribuíram a classificação máxima de 9 pontos. Os restantes 8 professores avaliaram a semana com a pontuação de 8 pontos.

Sobre a **organização e planeamento** prévios à implementação desta metodologia:

Todos os professores concordam ou concordam totalmente que:

- **a estrutura do plano semanal fornecida foi útil e adequada** (100% concordou totalmente)
- **a escolha do tema do projeto foi simples** (55,6% concordam totalmente)
- **foi agradável poder planear aulas com outros professores** (88,9% concordam totalmente)
- **gostou de poder planear temas e aulas "fora do currículo"** (88,9% concordam totalmente)
- **a construção do plano de semana com a distribuição dos subtemas foi feita em conjunto** (72,2% concordam totalmente)
- **a articulação dos professores da equipa para planear o projeto foi muito boa** (83,3% concordam totalmente)

Todos os professores discordam ou discordam totalmente que:

- **teria resultado melhor este trabalho de projeto se o tivesse preparado de forma individual** (94,4% discorda totalmente)

Como **PLUS - aspetos positivos** na organização e planeamento a maioria dos professores destacou de forma significativa a gratificação de trabalhar com professores

de outras áreas de forma colaborativa, tendo havido equipas que reuniram nas semanas anteriores e outras que reuniram também ao final do dia para afinar estratégias ao longo da semana.

Como **DELTA – aspetos a melhorar** na organização e planeamento a opinião dos professores divide-se entre a necessidade de mais tempo para organizar as atividades, instrumentos de avaliação adequados para avaliar as aprendizagens efetuadas, maior planeamento de atividades no exterior do colégio (visitas de estudo), maior cooperação entre colegas para não sobrecarregar alguns professores e ainda a interferência do COVID, uma vez que houve professores em isolamento neste período.

Sobre a **implementação do projeto** de intervenção:

Todos os professores concordam ou concordam totalmente que:

- **foi uma mais valia ter alunos de diferentes turmas** (100% concordam totalmente)
- **gostavam de voltar a trabalhar desta forma** (100% concordam totalmente)
- **sentiram-se bem enquanto professores a realizar este projeto** (94,4% concordam totalmente)
- **faz sentido repetir este trabalho de projeto com outros alunos** (94,4% concordam totalmente)
- **conseguiram cumprir o plano definido** (88,9% concordam totalmente)
- **a equipa de professores funcionou muito bem durante toda a semana** (88,9% concordam totalmente)
- **os alunos aprenderam efetivamente com este trabalho de projeto** (88,9% concordam totalmente)
- **os objetivos da semana foram atingidos** (88,9% concordam totalmente)
- **chegaram ao final da semana realizados** (88,9% concordam totalmente)
- **gostaram de lecionar em equipa** (83,3% concordam totalmente)
- **sentiram os alunos envolvidos e motivados** (83,3% concordam totalmente)

A maioria, mas nem todos, concorda ou concorda totalmente que:

- **a carga horária atribuída ao trabalho de projeto foi adequada** (2,2%, ou seja, 1 professor discorda, 22,2% concorda, e 72,2% concorda totalmente)
- **ao longo da semana tiveram de fazer alterações ao plano** (22,2% discordam totalmente, 22,2% discordam e 55,6% concordam)

A maioria, mas nem todos, discorda ou discorda totalmente que:

- **foi complicado gerir idades e maturidades diferentes** (61,1% discordam totalmente, 11,1% discordam, 27,8% concordam)
- **foi difícil atribuir uma classificação os alunos no final da semana** (50% discordam totalmente, 16,7% discordam, 27,8% concordam e 5,6% concordam totalmente)

Como **PLUS - aspetos positivos** na implementação desta metodologia os professores destacaram a cooperação entre alunos de diferentes anos, interesse e motivação da maior parte dos alunos (embora não de todos), diversificação de estratégias e atividades (visitas, documentários, reflexões, produtos "manuais" e "digitais"), articulação e cooperação entre professores (horários, estratégias, atividades, materiais). Vários professores destacaram também o seu crescimento enquanto professores e a realização que esta semana lhes proporcionou. Um dos professores referiu de forma clara: “parece-me claro que esta metodologia funciona”. De realçar também que alguns professores referiram que seria uma experiência a repetir, talvez uma vez por período – ou seja, parece que esta metodologia agradou aos professores, mas como situação pontual. Provavelmente não seria tão bem aceite se decorresse durante todo o ano letivo.

Como **DELTA – aspetos a melhorar** os professores destacaram a gestão do tempo - na realização de algumas tarefas planeadas e na concentração da apresentação final no último dia (poderia ter sido feito ao final de cada dia). Referiram também a dificuldade de professores e alunos saírem da sua zona de conforto e pensarem “fora da

caixa”. Um professor sugeriu o envolvimento de pais para enriquecer com testemunhos os projetos desenvolvidos.

ALUNOS

Foram considerados válidos para análise 73 questionários de satisfação preenchidos pelos alunos.⁶ Os alunos responderam ao questionário apenas na semana seguinte aos “dias abertos”. Pretendeu-se que os alunos dessem o seu feedback no seu ambiente escolar “normal” e após alguns dias do final do projeto, para assim obter reflexões mais racionais e não tanto enviesadas pelo entusiasmo e cansaço provocado por uma semana de aulas tão diferente.

A **avaliação global** média dos alunos foi de **7,9**, numa escala de 1 a 9, sendo que esta avaliação varia ligeiramente por grupo de trabalho: os alunos do grupo 3 classificaram a semana, em média, com 7,4 (classificação mais baixa), enquanto os alunos do grupo 1 classificaram a semana, em média, com 8,4 (classificação mais alta).

A segunda questão pedia aos alunos que classificassem numa escala de 1 a 4, em que 1- não concordo e 4- concordo totalmente, diferentes afirmações.

Todos os alunos **afirmaram que gostavam de continuar a aprender através de trabalhos de projeto.**

Mais de 70% dos alunos, **concordam** ou **concordam totalmente** que:

- gostei da forma como os professores ensinaram esta matéria (94,5%)
- tive facilidade em escolher o tema que queria participar na Semana dos Dias Abertos (93,2%)
- considero que aprendi muito sobre este tema (93,2%)
- fiquei a saber muito mais sobre o tema que escolhi (93,2%)
- adorei o tema do projeto que acompanhei durante esta semana (91,8%)

⁶ Dois questionários preenchidos não foram considerados nesta análise, uma vez que os alunos mudaram de grupo ao longo da semana, devido a situações de confinamento, não tendo participado em pleno em nenhum dos trabalhos de projeto. Os alunos do grupo 6 (alunos online) não responderam a este questionário.

- dei-me bem com todos os alunos do meu grupo (89,0%)
- gostava que repetissem a semana dos Dias Abertos (89,0%)
- foi muito positiva a interação / partilha com colegas de outras turmas (87,7%)
- reforcei a minha criatividade ao longo da semana (82,2%)
- **no final desta semana, estou mais motivado para a escola e para aprendizagem (72,6%)**

Se por lado parece evidente que a grande maioria dos alunos ficou mais motivado com esta metodologia ativa de aprendizagem, **as opiniões dividem-se quanto à reorganização dos alunos em grupos diferentes das turmas**: 43,8% referem que preferiam que este projeto tivesse decorrido com a sua turma, enquanto 56,2% consideram que foi melhor em grupos mistos de idades.

A maioria dos alunos, **discordou** ou **discordou totalmente** que:

- cheguei ao final da semana a saber o mesmo que já sabia (89,0%)
- considero que foi uma semana muito confusa (86,3%)
- achei muito cansativo ter os mesmos professores durante toda a semana (82,2%)
- senti falta da organização por disciplinas que normalmente temos (76,7%)
- houve muito barulho e confusão durante as aulas e as atividades (63,0%)

■ 1 - não concordo ■ 2 ■ 3 ■ 4 - concordo totalmente

Tive facilidade em escolher o tema que queria participar na Semana dos Dias Abertos

Logo no início da semana, compreendi o plano das aulas, o que íamos aprender e como seria a avaliação

Adorei o tema do projeto que acompanhei durante esta semana

Foi muito positiva a interação / partilha com colegas de outras turmas

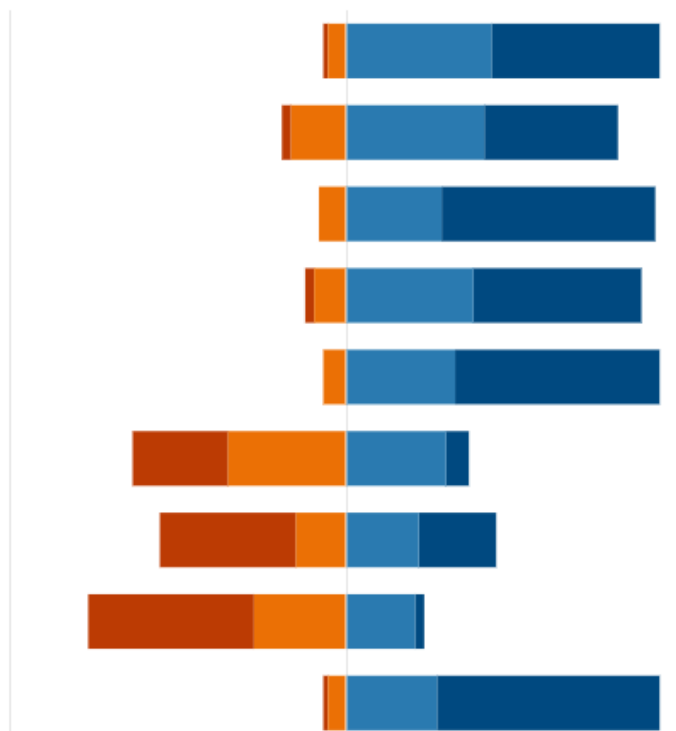
Considero que aprendi muito sobre este tema

Houve muito barulho e confusão durante as aulas e as atividades

Preferia que a semana dos Dias Abertos tivesse sido com a minha turma

Senti falta da organização por disciplinas que normalmente temos

Fiquei a saber muito mais sobre o tema que escolhi



Dei-me bem com todos os alunos do meu grupo

Gostava de continuar a aprender através de trabalhos de projeto

Achei muito cansativo ter os mesmos professores durante toda a semana

Gostei da forma como os professores ensinaram esta matéria

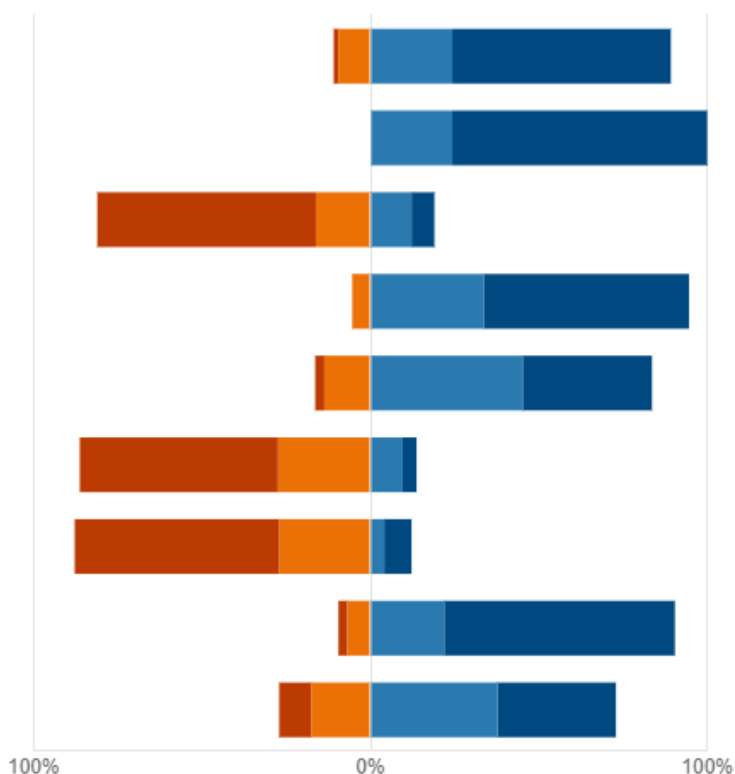
Reforcei a minha criatividade ao longo da semana

Considero que foi uma semana muito confusa

Cheguei ao final da semana a saber o mesmo que já sabia

Gostava que repetissem a semana dos Dias Abertos

No final desta semana, estou mais motivado para a escola e para aprendizagem



Nas questões abertas do questionário, os alunos responderam sobre o ponto alto da semana (“o que mais gostei foi...”), aspetos plus/delta, um resumo das suas principais aprendizagens e sugestões para uma futura semana de aprendizagem por projetos.

Podemos constatar que o “ponto alto da semana” foi muito diferente entre os vários alunos, ainda que do mesmo grupo de trabalho. Por exemplo, no grupo 2, muitos alunos destacaram a visita ao laboratório como ponto alto da semana, devido às experiências e atividades práticas realizadas, mas outros alunos preferiram destacar a visualização de um documentário sobre o cérebro de um adolescente, outros as atividades em grupo sobre o corpo humano e outros ainda a atividade com plasticina. Sai assim reforçada a importância da diversidade de experiências e atividades pedagógicas para alcançar todos os alunos.

De uma forma geral, a maioria dos alunos foi capaz de descrever aprendizagens realizadas na semana dos “dias abertos”, ainda que vários dias depois desta ter terminado, mostrando assim que a aprendizagem através desta metodologia foi real e duradoura.

Como **PLUS - aspetos positivos**, e de uma forma geral, os alunos destacaram as aprendizagens obtidas, a participação, empenho e bom comportamento de todos, diversão e convívio entre colegas, a relação com os professores e interação com os mais velhos, a diversidade das atividades realizadas e os trabalhos de grupo.

Como **DELTA – aspetos a melhorar** os alunos que não realizaram visitas de estudo salientaram de forma veemente que o gostariam de ter feito. Alguns alunos também destacaram uma eventual desconcentração e algum barulho e confusão dificultando a aprendizagem. Especificamente em determinados grupos, os alunos mostraram algum descontentamento por momentos de “aulas teóricas” e por a semana se ter tornado um pouco repetitiva.

Foram vários os alunos a contribuir com sugestões para uma futura semana de “dias abertos”, isto é, de aprendizagem por projetos, destacando-se o pedido de visitas de estudo, atividades práticas e trabalhos em grupo. Surgiram ideias concretas como,

por exemplo, preparar um espetáculo de comédia ou fazer algo relacionado com realidade virtual.

PAIS

No final da semana, foi solicitado aos pais que respondessem a um questionário de satisfação. Foram obtidas **29** respostas da parte dos pais, envolvendo alunos de todas as turmas:

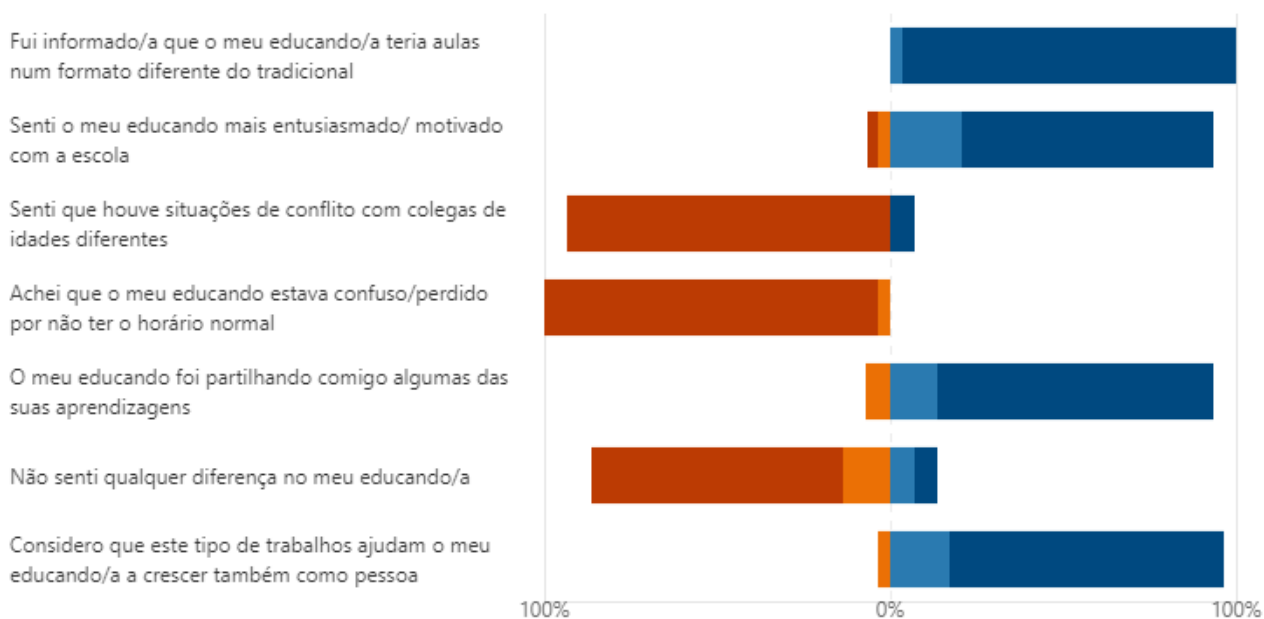
5º ano	6
6º ano	9
7º ano	5
8º ano	6
9º ano	3



Das várias questões colocadas aos pais, todos concordaram apenas com a afirmação de terem sido informados das aulas num formato diferente do tradicional. Nas restantes questões, as opiniões dos pais dividiram-se um pouco mais, sendo que a **maioria** dos pais:

- sentiu o seu educando mais entusiasmado e motivado com a escola
- não sentiu que tenha havido situações de conflito com colegas de idades diferentes
- não acharem o seu educando confuso ou perdido por não ter o horário normal
- referiram que o seu educando foi partilhando algumas das suas aprendizagens
- sentiram diferenças no seu educando
- consideram que este tipo de trabalhos ajudam o seu educando a crescer também como pessoa

■ 1 - Não concordo ■ 2 ■ 3 ■ 4 - Concordo totalmente



O questionário previa também espaço para observações/ comentários da parte dos pais sobre o impacto desta semana de “dias abertos”. Nesta questão, dois pais mostraram o seu descontentamento com situações que decorreram durante esta semana, relacionadas com a organização das atividades: espera na abertura de uma sessão online e não realização de visita de estudo no grupo do educando. Os restantes pais reforçaram o entusiasmo dos filhos perante este projeto. De salientar dois comentários:

“Revelou-se uma semana de grande entusiasmo e de descoberta a tantos níveis! Importa realçar o quanto este tipo de projeto fomenta a inter-relação pessoal entre alunos de outras idades e níveis de conhecimento!”

“Sou da opinião de que estas experiências são sempre positivas para as crianças e jovens, tanto nos conhecimentos que adquirem, como nas convivências com os colegas e professores em contextos diferentes daqueles que são os dias normais de escola. No caso particular da minha filha, ao chegar a casa, ela relatava vários episódios vividos, trabalhos desenvolvidos e muita informação absorvida, sempre com muito entusiasmo.”

8 – Conclusões e recomendações

• Estarão os professores disponíveis para desenvolver este projeto de intervenção? Serão capazes de trabalhar em equipa e fora do seu programa e currículo?

• No final do projeto estarão os professores mais adeptos do trabalho por projeto e em equipas interdisciplinares?

Tanto pela observação direta do envolvimento durante a implementação do projeto, quer pelas respostas ao questionário de satisfação, parece claro que os professores estão disponíveis e preparados para começar a trabalhar em equipa e fora do seu programa, embora precisem ainda de melhorar a forma como o preparam, implementam e avaliam os alunos.

Todos os professores envolvidos consideraram uma mais-valia a implementação da metodologia de trabalho por projeto com equipas interdisciplinares e grupos de alunos de diferentes anos escolares.

• Como irão responder aos alunos a esta “desorganização” da carga letiva?

• Serão os alunos capazes de aprender “fora da caixa”?

• Irá existir uma aprendizagem efetiva dos temas sugeridos? Ou serão apenas atividades diferentes numa “semana sem aulas”?

• No final da semana estarão os alunos mais motivados para a escola e para a aprendizagem?

Quer seja pela assiduidade, participação e envolvimento dos alunos durante o projeto, quer pelas suas respostas ao questionário de satisfação, os alunos demonstraram que se identificam com a metodologia de aprendizagem de projetos, estando preparados para aprender em ambientes diversificados e diferentes da gramática escolar tradicional.

Se numa primeira fase, a reação dos alunos ao projeto poderia ser uma “semana sem aulas”, a verdade é que os alunos participaram ativamente e após alguns dias do final do projeto conseguiram descrever as suas aprendizagens.

Foi diretamente questionado aos alunos se se sentiam mais motivados no final do projeto de intervenção, ao que 72,6% dos alunos responderam afirmativamente. Este é

um resultado francamente positivo, mas que deixa a pensar que ainda há trabalho a realizar para envolvermos os restantes 27,4%.

• Irão os pais sentir alguma diferença nos filhos, enquanto decorre a aprendizagem baseada em trabalho por projetos?

A maioria dos pais indicaram que sentiram diferença nos filhos durante a implementação deste projeto de intervenção. Salientaram o entusiasmo pelas aprendizagens, mas também o contacto com outros colegas e professores num contexto de aprendizagem diferente.

• Será que esta metodologia corresponde a uma inovação pedagógica?

Para o analisar vamos utilizar um quadro adaptado da lista apresentada por Anne Mai Walder (WALDER, 2014). A classificação atribuída a cada sub-tema tem por base a informação fornecida ao longo deste documento.

escala utilizada na classificação:

1 – sem presença	2 – presente de forma superficial	3 – presente de forma moderada	4 – presente de forma significativa			
				5. Melhoria	Melhoria contínua	3
1. Novidade	Novidade		4		Compreensão do conteúdo	4
	Surpreender os alunos		4		Qualidade	3
	Diferente do que toda a gente faz		4		Sucesso	3
	Contrário à tendência		4	Processo	3	
2. Mudança	Mudança profunda		4	6. Aplicação	Relacionado a uma disciplina	4
	Adaptado ao contexto		4		Relacionado a uma audiência	4
	Liderança		3		Relacionado com tecnologia	3
	Temporário		4		Diferentes níveis e impacto	3
	Sem limites		2		Construção	3
3. Tecnologia	Tecnologia com intenção pedagógica		4	Utilização de ferramentas	4	
4. Reflexão	Reflexão contínua		2	Sem “ownership”	3	
	Introspeção		3	Reforço da relação professor-aluno	4	

	Criatividade	4	7. Relações humanas	Aproximação do ideal pedagógico	4
	Reflexão pedagógica	3		Aprendizagem pelo professor	4
	Intelectual	2		Aceitar riscos	4
	Psicológica	2		Relacionado com a personalidade do professor	4

Com esta análise é reforçado o carácter de inovação pedagógico da metodologia implementada neste projeto de intervenção.

Os conceitos em que a metodologia aplicada melhor se classifica como inovação pedagógica são a “novidade” e as “relações humanas”. De facto, a implementação desta metodologia foi algo de muito novo para alunos e professores e que reforçou de forma significativa as relações no seio da equipa de professores e entre professores-alunos, pois o planeamento e conteúdos foram elaborados pela equipa de professores a pensar nos alunos que o iriam realizar.

Por outro lado, as dimensões de “reflexão” e de “melhoria” foram as menos valorizadas na construção deste projeto, fruto do carácter temporário e pontual da semana dos “dias abertos”, que não priorizou uma reflexão contínua e sistematizada, nem a implementação de melhorias ao longo do projeto, embora se perceba que houve um envolvimento dos professores no sentido de refletirem sobre o trabalho pedagógico realizado.

Pode-se assim concluir que este projeto de intervenção apresentou resultados muito positivos em termos de:

- motivação, envolvimento e aprendizagem de alunos
- motivação de professores para o trabalho colaborativo
- reação das famílias a uma nova gramática escolar

sendo que estes resultados **têm de ser analisados no contexto de implementação pontual**, durante uma semana algo “diferente” no colégio, em que todos os envolvidos estavam disponíveis para uma escola “diferente”. Não podemos aferir dos resultados deste projeto que uma implementação de uma nova gramática escolar durante todo o ano letivo e percurso escolar teria resultados semelhantes.

Recomendações para a continuação deste projeto:

- a definição dos temas deve ser preparada com maior antecedência e após um estudo interdisciplinar das aprendizagens essenciais dos alunos do 2º e 3º ciclos;
- a avaliação é uma parte fundamental do trabalho das escolas, pelo que deverão ser bem definidos os instrumentos e momentos de avaliação, assim como os critérios de avaliação a aplicar;
- deve ser definido no planeamento semanal um momento diário de reflexão e trabalho colaborativo da equipa de professores que estão com o mesmo grupo de alunos;
- deve ser atribuído mais tempo à apresentação do produto final e também à sua preparação;
- será enriquecedor para as aprendizagens e motivação dos alunos, haver um envolvimento das famílias, quer seja através da participação em atividades pedagógicas durante a semana, quer seja como público na apresentação dos produtos finais;
- Após a implementação do projeto com sucesso, pode ser estendida a duração da “segunda edição”, mas tendo em conta que quanto maior for a sua duração, mais claro e objetivo tem de ser para todos os envolvidos – alunos, docentes e famílias, os conteúdos abordados e os instrumentos de avaliação.

Referências Bibliográficas

Alves, J.M. e Cabral, M. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-99486-5-5

Behrens, Marilda Aparecida (2001), y Age JOSÉ, Eliane Mara, y "APRENDIZAGEM POR PROJETOS E OS CONTRATOS DIDÁTICOS." *Revista Diálogo Educacional*, vol. 2, no. 3, 2001, pp.1-19. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142006>

Cabral, M. e Alves, J.M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-99486-9-3

Fernandes, D. (2021a). *CrITÉrios de AvaliaÇão. Folha de apoio à formaÇão - Projeto de MonitorizaÇão, Acompanhamento e InvestigaÇão em AvaliaÇão Pedagógica (MAIA)*. MinistÉrio da EducaÇão/DireÇão-Geral da EducaÇão. ISBN: 978-972-742-457-3

Fernandes, D. (2021c). *Rubricas de AvaliaÇão. Folha de apoio à formaÇão - Projeto de MonitorizaÇão, Acompanhamento e InvestigaÇão em AvaliaÇão Pedagógica (MAIA)*. MinistÉrio da EducaÇão/DireÇão-Geral da EducaÇão. ISBN: 978-972-742-458-0

Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. London: Harvard University Press. ISBN 0-674-89282-8

Walder, Anne. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*. 3. 195-202. 10.11648/j.edu.20140303.22.

Centro de EducaÇão Integral, *Projeto Educativo 2019-2022*, in www.centro-edu-integral.pt

Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018. Diário da República N.º 129/2018 - 1.ª sÉrie. MinistÉrio da EducaÇão. Lisboa. decreto-lei_54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018. Diário da República N.º 129/2018 - 1.ª sÉrie. MinistÉrio da EducaÇão. Lisboa. decreto-lei_55/2018 de 6 de julho

MinistÉrio da EducaÇão (2018): Aprendizagens Essenciais <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

MinistÉrio da EducaÇão (2017). *Perfil dos alunos à saıda da escolaridade obrigatória in* <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Autonomia e Flexibilidade Curricular: Projeto MAIA <https://afc.dge.mec.pt/>

5. Secções, Patrulhas, Projetos e Competências. Reflexões sobre inovação pedagógica, do escutismo para a escola portuguesa

José Sinde

Resumo

Este trabalho consiste numa análise descritiva, crítica e reflexiva do método pedagógico escutista do CNE, que pode aqui ser entendido como um projecto inspirador de inovação(ões) pedagógica(s). Faz-se uma revisão dos fundamentos e propósitos da escola portuguesa, consagrados na lei; considera-se os passos dados recentemente no sentido da transformação da educação formal rumo a uma escola verdadeiramente democrática; e dá-se relevo a determinadas abordagens e metodologias do projecto educativo escutista, que poderão inspirar a acção pedagógica noutros contextos. Consequentemente, realiza-se um estudo empírico que procura validar (ou não), ilustrar e explorar as conclusões retiradas da leitura documental. Os resultados dividem-se em: organização pedagógica (ciclos de aprendizagem), sistema de patrulhas (vida em democracia), metodologia de projecto (*project-based learning*), outras metodologias (*learning-by-doing*, *experiential learning*, *embodied learning*), competências desenvolvidas (perante o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), comparações com a educação formal e outras. Após a análise dos resultados do estudo empírico, é perceptível que, não só o projecto educativo do CNE se cumpre nas realidades dos participantes, como as suas experiências educativas e de aprendizagem validam muitos dos indicadores de inovação pedagógica, podendo porventura inspirar uma gramática generativa e transformacional da escola portuguesa.

Palavras-chave: educação não-formal; escutismo; inovação pedagógica; mudança educativa; escola democrática.

Introdução

O presente trabalho debruça-se sobre o movimento de educação não-formal do Escutismo, o possível impacto de algumas das suas concepções e práticas no processo de aprendizagem dos seus educandos, e a identificação de algumas matérias de discussão e reflexão consideradas relevantes para a inovação pedagógica, no seio das escolas portuguesas.

O estudo pretende, especificamente:

1. Identificar objectivos educativos, abordagens e metodologias pedagógicas concebidas e aplicadas no contexto escutista, nomeadamente no que dizem respeito a:

- a.** Ciclos de ensino e aprendizagem (“Secções”);
- b.** Vivências em micro-sociedades (“Sistema de Patrulhas”);
- c.** Aprendizagem baseada em projecto (“Caçada”, “Aventura”, “Empreendimento” e “Caminhada”), o *“learning-by-doing”* e a autodeterminação no processo de ensino e aprendizagem.

2. Identificar indicadores do impacto destas práticas educativas nas aprendizagens não-formais realizadas, na literatura e no discurso de educandos.

3. Identificar factores e critérios de inovação pedagógica presentes neste contexto educativo.

4. Reflectir sobre a aplicação de práticas educativas semelhantes nos contextos escolares.

Para este efeito, realiza-se uma revisão da literatura relevante para esta discussão, incidente sobre as origens deste movimento concebido por Robert Baden-Powell – incluindo contributos e considerações de autores como John Dewey e Maria Montessori – e sobre as propostas conceptuais e metodológicas de uma associação portuguesa do movimento “Scouts” – o Corpo Nacional de Escutas. Dada a grande abrangência de temas possíveis a abordar, seleccionam-se três tópicos para uma investigação mais aprofundada: as secções, os guias (e outras lideranças entre pares) e os projectos.

Concomitantemente, realiza-se também algumas considerações relevantes para a área da inovação pedagógica em contexto educativo formal, enquadrando-as na missão

e objectivos da escola e propondo certos paralelismos entre estes dois distintos contextos de aprendizagem.

De modo a enriquecer o estudo, no seu intento de identificar indicadores do impacto das práticas educativas do escutismo no processo de aprendizagem que lhe é inerente, assim como de encontrar factores e critérios de inovação pedagógica que possam estar presentes no contexto escolar, aplica-se também um pequeno estudo empírico com educandos que se encontrem no final de um percurso escotista com a duração de 10 a 14 anos (procurando-se aqui uma certa analogia aos 12 anos de escolaridade obrigatória).

Esta investigação pretende-se pertinente, no seio das ciências da educação, ao estudar a mobilização de diversas inovações pedagógicas num contexto de educação não formal; mas também relevante, nomeadamente para a escola portuguesa, no seu contributo que possa eventualmente dar à promoção de uma maior consciência sobre as múltiplas operacionalizações possíveis destes conceitos e estratégias. Reconhecendo o escotismo como um contexto privilegiado para a experimentação pedagógica e para a motivação dos seus educandos, pretende-se, com uma atitude de humildade, cooperar para a mudança da escola, a reforma da sua gramática escolar (na organização dos alunos, dos tempos e dos espaços, na avaliação dos processos e resultados das aprendizagens, e outras dimensões) e a inovação na gestão do seu currículo formal.

Estado da arte

Para que serve a escola?

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), logo desde o seu artigo 1.º, estabelece-o como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Torna-se, assim, imediatamente visível o intento de ultrapassar largamente a missão da escola à mera transmissão de saberes disciplinares organizados em currículo, do “conhecimento codificado” (Azevedo, 2016); legislando-se um compromisso do sistema educativo com as múltiplas esferas do desenvolvimento humano, bem como com o desenvolvimento saudável, sustentável e democrático da

sociedade que vivemos, em que vivemos e que co-construímos. Já o artigo 2.º, “Princípios gerais”, firma o compromisso do sistema educativo com a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”.

Prosseguindo com a leitura da Lei n.º 46/86, somos levados a reflectir sobre a responsabilidade da escola em assegurar os seus diferentes “Princípios organizativos” (artigo 3.º), assim como sobre os seus fracassos no cumprimento dessa missão: “(...) b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; (...)”.

Ao longo do presente trabalho, observamos como os movimentos escotistas podem ser considerados como parte integrante do Sistema Educativo português, nomeadamente à luz dos artigos 4.º e 26.º da Lei de Bases que definem a dimensão da educação extra-escolar; e questionaremos acerca do potencial que este contexto de educação não-formal e extra-escolar pode apresentar à urgente mudança educativa da escola, que se encontra ainda alicerçado numa “gramática escolar” tradicional (vigente há sensivelmente 200 anos, desde a “escola de massas” gerada pelos ideais do Iluminismo e inspirada nos avanços de produção da revolução industrial) e repetidamente ineficaz (Tyack e Cuban, 1995; Robinson, 2001; Cabral, 2013).

Como é que a escola portuguesa tem lidado nos últimos anos com esta mudança tão necessária?

Numa breve análise do contexto da transformação em curso, nos últimos anos e ao nível das políticas e outros normativos educativos, da escola portuguesa, enunciam-se dois passos que consideramos apresentarem o potencial de vir a ser determinantes na definição do futuro do Sistema Educativo: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o Decreto-Lei n.º 55/2018.

O PASEO – publicado em 2017 e homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 - afirma-se como um “referencial para as decisões a adoptar por decisores e actores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas”. O Perfil dos Alunos encontra-se organizado em Princípios, Visão de aluno (decorrente dos Princípios), Valores e Áreas de Competências. A saber, pois será relevante:

Princípios

- A. Base Humanista
- B. Saber
- C. Aprendizagem
- D. Inclusão
- E. Coerência e flexibilidade
- F. Adaptabilidade e ousadia
- G. Sustentabilidade
- H. Estabilidade

Valores

- Responsabilidade e integridade
- Excelência e exigência
- Curiosidade, reflexão e inovação
- Cidadania e participação
- Liberdade

Áreas de competências

- Linguagens e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relacionamento interpessoal
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Bem-estar, saúde e ambiente
- Sensibilidade estética e artística
- Saber científico, técnico e tecnológico
- Consciência e domínio do corpo

Já o Decreto-Lei n.º 55/2018 começa por reconhecer as falhas do Sistema Educativo, no seu preâmbulo:

“Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objectivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos vêem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta actualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.”

Como podemos observar, o DL n.º 55/2018, que tem sido amplamente discutido e mencionado no campo da acção educativa, parece assim consagrar na lei portuguesa a confiança na orientação dada pelo PASEO. Serve o mesmo Decreto-Lei para estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Desde 2016, a escola portuguesa tem tido como referência outros normativos pedagógicos e curriculares de que dispor, de que são exemplos o Decreto-Lei n.º 54/2018, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania ou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No entanto, vários destes documentos dão destaque em si próprios ao PASEO, como o denominador comum, a matriz de onde decorrem outras explorações teóricas e do terreno do que é ser escola para os alunos.

Façamos uma pausa, então, nas reflexões sobre a escola portuguesa e as suas transformações no passado recente; e debruçemo-nos sobre outros paradiiros do espectro do Sistema Educativo a analisar.

Escutismo: um contexto de educação não-formal? Um laboratório ao ar livre de aplicação prática de diferentes propostas teóricas?

No início do século XX, um militar britânico especializado em técnicas de batimento de terreno (em inglês, “*scouting*”), de camuflagem e de sobrevivência em meio selvagem, de nome Robert Baden-Powell, idealiza um método de educação de jovens, dividido em quatro dimensões – Carácter, Saúde e Vigor físico, Habilidade manual e destreza e Serviço ao próximo – e particularmente orientado para adolescentes londrinos afastados do sistema escolar, que faziam das ruas da cidade o seu espaço de vida. Este método consistia num processo de ensino e aprendizagem que ocorria numa pequena comunidade de jovens, com cultura, valores, líderes, actividades e modos de funcionamento e regulação próprios, preferencialmente ao ar livre e em contacto com a natureza.

Neste contexto, as aprendizagens essenciais seriam realizadas na prática (“aprender fazendo”) pelos aprendentes, sempre orientados pelos “*Scouts*”, ou escoteiros, mais velhos e experientes (os “guias”, líderes escolhidos de entre e pelos

jovens, e os “chefes escoteiros”, adultos dinamizadores das actividades). Baden-Powell organiza estas aprendizagens em “Palestras de Bivaque” (Baden-Powell, 1908), entre outros exemplos, em:

- Técnicas de sobrevivência e de experiência da natureza: o montanhismo, o pioneirismo (nós e construções), a orientação, o uso do fogo e a cozinha selvagem, o material de campo e a segurança, a vida ao ar livre;
- Jogos, promotores de trabalho em equipa, destreza, raciocínio lógico e dedução;
- Dinâmicas de desenvolvimento emocional e social, como a animação de grupos, a teatralidade e os jogos dramáticos (“*sketches*”), e de promoção de valores: a lealdade e a disciplina, a boa-disposição e a jovialidade;
- Exercício físico e o cuidado com o corpo, a resistência;
- O serviço à comunidade, a humanidade, a generosidade e a delicadeza.

Num artigo sobre o uso de jogos e outras propostas pedagógicas, Vania Dohme (2015) faz notar alguns dos muitos autores que, ao longo dos últimos séculos, propuseram abordagens teóricas e metodológicas relevantes para a área da educação, fossem enquadradas no estudo do processo de aprendizagem em idade infantil, do processo de desenvolvimento humano ao longo da vida nas suas diferentes dimensões, ou de outros. A autora apresenta algo aparentemente incontornável: uma certa associação entre estes modelos, historicamente propostos e conhecidos, de raiz mais científica, académica ou, pelo menos, teórica, e a “proposta” pedagógica de Baden-Powell para os “*Scouts*”. Dohme (2015) propõe que o movimento escotista apresenta ligações aos seguintes autores e ideias, entre outros e de forma não exclusiva:

- a Pestalozzi e à relação entre as facetas física, moral e intelectual do desenvolvimento, bem como com a noção de que a educação deve providenciar um ambiente experienciado como positivo por quem aprende (nomeadamente no contacto com a natureza) de forma a potenciar e trazer significado à aprendizagem;

- a Montessori e ao encorajamento da aprendizagem da criança, recorrendo à sua iniciativa, instintos e habilidades “naturais”, assim como à sua apetência para o jogo (a aprendizagem lúdica) – Montessori viria inclusivamente a reconhecer

que, no desenvolvimento de uma “organização consciente de classes, procurou-se organizar as crianças, inculcando-lhes a noção de disciplina social e dignidade que resulta em favor do indivíduo, como ocorre nas organizações do género dos escoteiros”;

- a Vygotsky e ao papel da comunicação e da relação interpessoal no desenvolvimento;

- a Freinet e ao efeito da participação activa e da experimentação na aprendizagem;

- a Dewey e ao “*learning-by-doing*”;

- a Gardner e à valorização de diferentes “inteligências”, como as habilidades artísticas e estéticas, a afectividade, vivência de regras éticas ou morais e o relacionamento interpessoal e social.

Dohme aponta, inclusivamente, a possibilidade levantada em literatura de Baden-Powell, apesar de não ter sido um académico, ter estudado (de forma pelo menos superficial) alguns destes autores e propostas educativas, colocando em prática certos elementos. Veremos então se poderá ser verdadeira esta afirmação.

Programa⁷ Educativo do CNE

Após quase um século de existência do movimento escotista e de multiplicação de associações nacionais a toda a volta do mundo, na 35ª Conferência Mundial do Escotismo, em 1999, a WOSM (*World Organization of the Scout Movement*) define que a missão do Escotismo consiste em contribuir para a educação de jovens, através de um sistema de valores postulados por Baden-Powell, baseados e firmados na Promessa e na Lei Escotista, para ajudar a construir um mundo melhor em que as pessoas se sintam plenamente realizadas como indivíduos e desempenhem um papel construtivo na sociedade. Já a Constituição da WOSM (2021), acrescenta, no Artigo 1.º (Finalidade): “contribuir para o desenvolvimento de gente jovem na realização do seu pleno potencial

⁷ As “designações educativas” do CNE desdobram-se, de formas por vezes confusas: entre outros assuntos, temos “proposta” e “perspectiva” educativas, que abordaremos adiante. Temos o “projecto” educativo, um documento que encerra todos estes aspectos, assim como os objectivos, as metodologias e outros; e o “programa”, como “a totalidade daquilo que as crianças e os jovens fazem no Escutismo Católico Português (as actividades), como o fazem (o método) e a razão porque o fazem (a finalidade).”

físico, intelectual, emocional, social e espiritual como indivíduos, como cidadãos responsáveis e como membros de suas comunidades locais, nacionais e internacionais”. A partir destes documentos, as várias associações a nível internacional têm uma matriz comum a partir da qual podem reavaliar e renovar os seus projectos educativos.

Em 2010, uma das associações escotistas portuguesas (a de maior dimensão actualmente, e sobre a qual incide este estudo) – o Corpo Nacional de Escutas⁸, criado em 1983 e sucessor directo do CSCP - Corpo de Scouts Católicos Portugueses (criado em 1923) – publica o Projecto Educativo – Manual do Dirigente (CNE, 2010). Neste documento, desde então o pilar basilar do seu planeamento e intervenção pedagógica, fica redefinida a proposta educativa do CNE:

“O CNE procura, através do Método Escutista, ajudar cada jovem a educar-se...

...para se tornar consciente do Ser;

- uma pessoa responsável, autónoma e perseverante; justa, leal e honesta
- uma pessoa criativa e ousada face aos desafios e que cultiva o espírito crítico de modo a distinguir o essencial
- uma pessoa alegre, sensível e compreensiva, consciente de si própria, das suas limitações e potencialidades
- uma pessoa solidária e fraterna, que promove o respeito e a tolerância na sua relação com os outros
- uma pessoa que assume integralmente o seu compromisso cristão como opção de vida
- uma pessoa que respeita o seu corpo como manifestação de vida e com ele se relaciona de forma equilibrada

...para se tornar detentor de Saber;

- uma pessoa que reconhece as suas imperfeições e as procura superar de uma forma constante

⁸ Por razões históricas (antiguidade dos “*Scouts movements*” em Portugal), de entre as duas polémicas traduções do termo, adopta-se neste trabalho a tradução “escotista” na abordagem genérica ou internacional ao(s) movimento(s). No entanto, estando em análise a partir de agora a associação que adoptou a tradução “escutista”, far-se-á referência a esta última.

- uma pessoa que busca sempre mais e usa esses conhecimentos para fundamentar as suas decisões, expressando adequadamente as suas ideias
- uma pessoa que valoriza as suas emoções e afectos, vivendo-os em equilíbrio
- uma pessoa atenta ao Mundo, no qual identifica o seu papel, valorizando o trabalho em equipa
- uma pessoa que procura aprofundar sempre o seu esclarecimento na Fé
- uma pessoa que conhece as capacidades e limites do seu corpo, reconhecendo as ameaças ao mesmo

...para se tornar preparado para Agir;

- uma pessoa que, comprometendo-se, age de acordo com as suas opções, respeitando os outros e o mundo
- uma pessoa empreendedora, activa no desenvolvimento de iniciativas e que cuida da sua própria formação
- uma pessoa que cultiva amizades e que vive o amor de uma forma plena, dando disso testemunho em família
- uma pessoa que assume o seu papel na comunidade, exercendo a cidadania de uma forma participativa e generosa
- uma pessoa que evangeliza pelo testemunho e pela partilha, no respeito pelas convicções dos outros, contribuindo assim para a construção da paz
- uma pessoa que, reconhecendo o seu corpo como meio para transformar o Mundo, cuida dele em harmonia com o ambiente

O CNE ajuda jovens a crescer...

...para que com o Ser, Saber e Agir se tornem homens e mulheres responsáveis e membros ativos de comunidades, na construção de um mundo melhor.”

Vemos, assim, delineadas as intenções deste movimento de educação não-formal. Desde logo, torna-se evidente uma certa proximidade ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ainda que por vezes remetendo a diferentes vocábulos e estruturação dos Princípios da acção educativa e dos Valores e das Competências a

desenvolver. Vejamos abaixo como é que a associação do CNE se propõe a alcançar esta visão.

Perspectiva Educativa

Ambicionando na sua perspectiva educativa englobar “todas as dimensões da personalidade humana”, o CNE divide a mesma em áreas de desenvolvimento, “trilhos” e objectivos educativos. Todas estas variáveis podem ser trabalhadas de diferentes formas no seio do Escutismo – isto é, recorrendo a diversas abordagens e metodologias escutistas, das quais seleccionaremos três para análise no presente estudo – e, no Projecto Educativo actualmente em vigor (desde 2010), consideram-se igualmente outras experiências de aprendizagem dos seus educandos (família, escola, outras actividades educativas e/ou de participação) como concorrendo para estes objectivos, sendo os resultados destas experiências “externas” ocasionalmente contabilizados para o cumprimento dos mesmos. Aprofunda-se, assim, uma fortuita (e feliz) relação do projecto com o PASEO.



Uma abordagem pedagógica: as Secções

As Secções surgem no Regulamento Geral do CNE (1997) como uma forma de organização dos “associados efectivos não dirigentes” – por outras palavras, os educandos – de cada Agrupamento – por outras palavras, a “escola”. Temos: Lobitos organizados numa Alcateia – I Secção – dos 6 até aos 10 anos; Exploradores numa Expedição – II Secção – dos 10 até aos 14 anos; Pioneiros numa Comunidade – III Secção – dos 14 até aos 18 anos; e Caminheiros num Clã – IV Secção – dos 18 até aos 22 anos.

Os Estatutos acrescentam que “repartem-se, quanto à idade, desenvolvimento e função”; e o Projecto Educativo elabora que as diferenças se observam nos termos dos “desafios, vivências, interesses, expectativas e maturidade”.

Estas Secções representam um funcionamento por “ciclos” educativos, em que é esperada a passagem entre secções de acordo com a faixa etária, mas também considerando outros factores – como o ano de escolaridade, a antiguidade em cada secção ou o estado de desenvolvimento, segundo a avaliação dos educadores escutistas. Mediante esta avaliação, ocorre por vezes uma “retenção” e até uma “antecipação”, medidas que se aplicam apenas entre ciclos e não entre anos educativos (cujas fronteiras, face aos referenciais de desenvolvimento de competências que se aplicam, se encontram relativamente esbatidas); e esta avaliação é contínua e progressiva, repercutindo-se na acção educativa e sendo frequentemente realizada durante um ou mais anos de ciclo nos casos sinalizados.

Os escuteiros de cada Secção dividem-se posteriormente em grupos de 4 a 8 educandos, mecanismo pedagógico que abordaremos adiante. Não obstante, a acção educativa directa (Educador-Educando) acontece no seio da Secção; cada qual com os seus rituais de acolhimento e de passagem, assim como simbologia, metodologia e objectivos educativos próprios; cada Secção vive o seu projecto trimestral ou anual através da autodeterminação dos educandos (também adiante), e é na Secção que se dão os mais significativos processos de comunicação e de tomada de decisão.

Nestas Secções, ou ciclos educativos, observa-se um grupo grande (até um máximo de 40 elementos) para uma Equipa de Animação (equipa educativa, composta por “dirigentes”) de dimensão sensivelmente proporcional, dentro do corpo activo de cada Agrupamento. A equipa educativa reúne semanalmente para a avaliação da actividade semanal anterior, a reavaliação contínua das necessidades pedagógicas individuais e do grupo e a preparação da seguinte actividade (a “unidade” da experiência educativa), que pode assumir durações totalmente variáveis, sendo exemplo as 3h30, as 14h, o fim-de-semana completo ou até acampamentos de 8 ou mais dias. Esta preparação não consiste num planeamento detalhado de um programa a executar na sua totalidade pela equipa educativa, prevendo para cada actividade uma esmagadora maioria de momentos baseados em metodologias activas e de onde saem,

frequentemente, os tais momentos significativos de decisão (dos educandos) que impactarão o planeamento e operacionalização das actividades futuras. A equipa educativa partilha constantemente a responsabilidade pelas aprendizagens globais do grupo alargado e por cada processo de desenvolvimento individual, havendo um responsável máximo pela equipa definido anualmente e ocorrendo divisão de papéis quando necessário (nomeadamente reproduzindo em si mesma o “Sistema de Patrulhas”, aplicado com os jovens, abaixo explanado). Cada dirigente (considerado no Projecto Educativo como “o/a irmão/irmã mais velho/a”), respira a toda a hora trabalho colaborativo e interactivo, na gestão dos educandos e na liderança pedagógica da Secção.

Uma metodologia: o Sistema de Patrulhas

Baden-Powell é citado no Manual do Dirigente do CNE tendo dito que o Sistema de Patrulhas “é o principal motor do Escutismo, permitindo a cada Escuteiro encontrar o seu lugar entre os outros”. O Sistema trata-se na divisão dos jovens em grupos – ou “micro-sociedades” – de 4 a 8 educandos, constituídos anualmente, dentro dos quais estabelecem relações, escolhem os seus líderes para o ano, desempenham tarefas específicas e são chamados a promover o bem-comum. O Projecto Educativo afirma que “a criação de hábitos de divisão de tarefas e bens permite ainda a promoção de valores como o da liderança responsável, da democracia e do trabalho em equipa, unindo os elementos num ideal comum, repleto de camaradagem, cumplicidade e amizade”.

No seio da Secção, a dinâmica de cada grupo desenvolve-se ao seu próprio ritmo, influenciada e influenciando os ritmos de desenvolvimento individual de cada educando e o desenvolvimento da Secção como um todo. A Secção da Alcateia divide-se em Bandos, a Expedição em Patrulhas, a Comunidade em Equipas e o Clã em Tribos.

Cada grupo assume a sua simbologia própria, e vai construindo ao longo do ano a sua história, as suas tradições e ambições. Existe distribuição de papéis, válida por um ano educativo, designados Cargos: Guia (o/a Líder), Sub-Guia (Adjunto/a e que substitui o/a Guia na sua ausência), Secretário/a, Tesoureiro/o, Guarda-material, Animador/a, Socorrista, Intendente (de Cozinha) e Informático/a; mas esta interacção vai além da definição de papéis, pois o Grupo tem objectivos a atingir e resultados a demonstrar em

colectivo, existindo interdependência do trabalho de todos. Quanto às decisões do Grupo, são discutidas e tomadas de uma forma democrática, sendo frequentemente considerada a visão e o conselho do/a Guia e de outros educandos mais velhos no seio do grupo – num momento designado de Reunião de [Grupo]. Esta reunião é o espaço privilegiado onde cada escuteiro “partilha as suas ideias, apresenta sugestões, questiona os outros elementos e constrói o projecto” que se quer vivenciar durante o ano escutista a apresentar pelo seu Grupo à Secção.

O Sistema de Patrulhas pressupõe assim outros momentos de comunicação e decisão, designados de “Reuniões”⁹, realizados entre pares e com a mediação (e intervenção) dos educadores; sendo que a equipa educativa “deve exercer, nestes fóruns, com parcimónia e sentido pedagógico, a sua acção de concordância ou discordância/veto, sempre devidamente fundamentada”. De entre um total de quatro, destacam-se aqui os três momentos mais frequentes e preponderantes na vida de uma Secção: sendo os restantes dois o Conselho de Secção e o Conselho de Guias.

O Conselho de Secção é “fundamentalmente deliberativo e engloba toda a Unidade”, e reúne-se “sempre que necessário (para escolher ou avaliar um projecto, analisar o trabalho de Patrulha/Equipa/Tribo, etc.)”, com os propósitos de “conversar sobre a vida do grupo, de reconhecer o progresso de cada escuteiro realizado ao longo do projecto, de atribuir distinções e prémios e de escolher um projecto para realizar”, e outros¹⁰. É o órgão deliberativo máximo da Secção, considerando-se que é neste fórum que se “estimula a vivência comunitária e o sentido de participação democrática e se desenvolve a capacidade crítica e de avaliação e o respeito pelas ideias e opiniões alheias”.

O “Conselho de Guias”, que “delibera sobre todos os interesses de carácter geral”, é um “órgão permanente que orienta a vida da Secção” (sob a coordenação do

⁹ Tratam-se aqui as características gerais destes órgãos, verificando-se algumas diferenças estatutárias de acordo com a Secção (ciclo educativo) em questão, de acordo com um crescente nível de desenvolvimento, maturidade e responsabilidade.

¹⁰ Nas Secções mais velhas, é este órgão que valida a realização da “Promessa” de um educando – que representa a capacidade de assumir um compromisso segundo os valores gerais (escutistas) e específicos (de uma Secção), e que é simbolizada pela atribuição material de um Lenço. Na Secção mais velha, é também este órgão que aprova a “Partida” oficial do movimento escutista, assumindo que “envia o/a jovem para a sociedade e para o mundo porque reconhece nele/a valores, conhecimentos e aptidões dignos de um/a verdadeiro/a caminheiro/a, activo/a na sociedade e capaz de contribuir para um mundo melhor e mais justo”.

responsável máximo da equipa educativa). É constituído pelos Guias (que têm voto deliberativo), Sub-Guias (que têm voto consultivo) e o(s) responsável(is) educativo(s) da Secção (com direito de veto, só o devendo utilizar “em caso de estrita necessidade motivada por graves razões de ordem moral ou pedagógica”). Lê-se no Projecto Educativo de que “aqui, mais que nunca, o/a Guia marca a sua posição de responsável de Patrulha/Equipa/Tribo, competindo-lhe fazer valer os interesses, projectos e realizações dela e receber indicações e advertências a respeito da mesma. Como responsável pelo [Grupo], o Guia deve pôr a Equipa de Animação ao corrente dos progressos e dificuldades de cada um dos seus elementos. Como conselheiro, o Guia deve também participar com as suas sugestões, ideias e aprovações na orientação definida” para a Secção. Considera-se então que este fórum “permite desenvolver o sentido de chefia, organização e responsabilidade e promove o diálogo e a cooperação, estimulando ainda a autonomia e a liberdade”.

Importará ainda mencionar brevemente, para efeitos deste estudo e no âmbito os processos de participação, comunicação, liderança e aprendizagem activa, as Comissões Técnicas. A criação destes órgãos de curta duração pode ser determinada em Conselho de Guias, no planeamento e organização das actividades, caso se entenda que essa medida contribuirá positivamente para o desenvolvimento do projecto em vigor. As Comissões são pequenos grupos compostos por elementos de diferentes Grupos da Secção, que se agrupam com uma missão específica (Animação, Logística, Alimentação, Angariação de Fundos, Design ou Reportagem/Design) e temporária (para a concretização de determinada actividade num prazo predeterminado).

A metodologia do “Aprender Fazendo” de mãos dadas às pedagogias do “Projecto” e do “Jogo”

No seu Projecto Educativo, o CNE defende que as crianças e jovens “possuem, naturalmente, desejo de aventuras, de desafios e de acção” e que as actividades escutistas “devem conter oportunidades de satisfazer esses anseios, permitindo-lhes descobrir, experimentar e explorar novos mundos, com vista ao seu próprio desenvolvimento”. Acrescenta: “isto significa que não se limita a ver ou ouvir de forma passiva, mas é chamado a ser sempre um elemento activo e dinâmico da sua

aprendizagem. Ao longo deste processo, vai adquirindo progressivamente maior autonomia no desempenho das suas tarefas, tornando-se cada vez mais agente activo da construção dos seus próprios conhecimentos e capacidades”. Esta possibilidade da exploração das suas próprias escolhas – noção que é observável noutros modelos pedagógicos, nomeadamente no seio da educação formal, dos quais é apenas um exemplo a pedagogia Montessori – acontece não só na hora da acção, mas desde o início, na própria preparação das actividades.

O “método do Projecto” diz respeito, então, à concepção e implementação das actividades de maior duração (por oposição às actividades “normais” de 3h30). Estas actividades podem consistir em “acções, acampamentos, jogos, visitas, construções, actividades artísticas (como cantar e representar)” ou outras, e engloba 4 fases que, sendo orientadas pela equipa educativa, são vividas e protagonizadas do início ao fim pelos educandos: a idealização e escolha (democrática); a preparação (ao nível dos objectivos que foram acordados, ao nível técnico, físico, financeiro, logístico, etc.), a realização (a própria vivência da actividade) e a avaliação (o que correu bem, que erros se cometeram, que objectivos não se alcançaram e porquê, o que fazer para que esses aspectos menos positivos sejam ultrapassados na vez seguinte, que sugestões para o futuro, etc.).

Ainda, associada a estas pedagogias aparece a importância do “jogo social espontâneo”, apropriado como o “jogo escutista”: as actividades desenrolam-se à volta de “um imaginário, respondendo a sonhos, a aspirações” (histórias de feiticeiros corajosos e corruptos; vikings; tuaregues), “uma acção” (“quando um escuteiro vai acampar e tem de construir as infra-estruturas do seu campo, está a passar para o campo do real o que aprendeu e treinou uma tarde na sede”) e “um espaço (a rua, a natureza, um pátio)”; e exige a participação de um grupo”, tendo “papéis (as tarefas dos vários jogadores)” e regras previamente definidas e “conhecidas por todos”, de que são exemplo as que já explanámos acerca do Sistema de Patrulhas. Este jogo é tido como um “espaço de descoberta das capacidades individuais, de expressão da criatividade e de consciencialização do papel que cada um deve individualmente desempenhar para ajudar ao sucesso colectivo do seu pequeno grupo”, “fazendo-o perceber que estamos inseridos numa sociedade em que todos têm direitos e deveres e que a partilha e a

entreadjudas são essenciais” e por vezes incluindo dinâmicas de concurso¹¹ entre os vários grupos.

Concluindo, o movimento defende que o educando percebe, ao longo deste processo de aprendizagem e recorrendo a estas abordagens, pedagogias e metodologias, “a utilidade do que vai aprendendo (o que o motiva para aprender mais)”, permitindo-o “desenvolver as suas capacidades e descobrir habilidades e gostos que, de outro modo, provavelmente não descobriria”; e que só através da avaliação “se ajuda cada elemento a tomar consciência do caminho que trilhou, dos progressos que fez e do que ainda necessita desenvolver”, sendo “importante que lhes seja permitido cometer erros pois, desta forma, vão adquirindo experiência” – e afirmando-se que “convém lembrarmo-nos de que ‘quem nunca errou, nunca fez nada!’”. Quanto ao jogo escutista, é no seu decorrer que as crianças e jovens “descobrem espontaneamente a necessidade de se organizar, de criar e respeitar regras sociais, de colaborar entre si e de interiorizar os valores do grupo”, ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades individuais como “a imaginação, a destreza, a flexibilidade, a orientação, a capacidade estratégica (...) a concentração (...) o espírito de grupo, o respeito pelo outro e a auto-confiança”.

Espera-se assim que o/a educando/a assuma uma participação (pró-)activa na sua própria educação, e de forma progressivamente autodeterminada – relativamente aos períodos de referência anuais, quadrienais (ciclo educativo da Secção) e da globalidade do percurso escutista, face ao crescente grau de autonomia e responsabilidade esperadas do educando e à crescente exigência dos objectivos educativos a alcançar (sejam os explícitos, sejam os de um certo currículo oculto). É através do agir que o CNE propõe concretizar a sua proposta educativa, pois é na integração destas aprendizagens – ou seja, na mobilização real destes conhecimentos, valores, atitudes e capacidades – que se pretende que as crianças e jovens desenvolvam as suas competências, transportáveis para outros contextos da vida pessoal, familiar, profissional e, no geral, em sociedade.

¹¹ Note-se que, nestes casos, os sistemas de pontuação e classificação comparativa surgem apenas entre grupos e não entre indivíduos

Metodologia

Este trabalho inclui um estudo empírico, com os seguintes objectivos:

1. Enriquecer o estudo, na identificação de indicadores do impacto das práticas educativas no processo de aprendizagem inerente ao escutismo;
2. Encontrar factores e critérios de inovação pedagógica que possam ser transportáveis para o contexto de educação formal.

Como metodologia de recolha de dados, foi seleccionado o grupo de discussão focalizada (*focus group*). O grupo teve a duração de 3h45, com uma pausa de 5 minutos; e contou com participantes com as seguintes características:

- a) 12 Educandos, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos de idade;
- b) Apresentam perfis de comunicação variável, entre os mais participativos e extrovertidos aos mais tímidos e reservados;
- c) Todos os educandos se encontram nos anos finais do percurso escutista; isto é, na 4ª Secção (Clã);
- d) A média da duração do percurso escutista **dos participantes é de 12 anos** (próximo aos 12 anos de escolaridade);
- e) Os participantes provêm de duas realidades educativas distintas: a maioria do Agrupamento 143 S. Mamede de Infesta, e duas pessoas do Agrupamento 902 Moreira da Maia;
- f) Sendo o autor do estudo um educador do movimento escutista, nunca acompanhou directamente nenhum dos participantes num ciclo educativo, o que contribui para reduzir o efeito de desajustabilidade social.

Quanto à metodologia de análise de resultados, escolheu-se a análise de conteúdo, realizada manualmente. Sendo um tema controverso se constitui uma metodologia quantitativa ou qualitativa, como sugere a crítica de Lasswell a Bardin (Carlomagno e Rocha, 2016), deixamos esta questão em aberto. Realizou-se a segmentarização e a codificação do material recolhido; que, juntamente com o cálculo

da frequência de registos segundo os indicadores que foram definidos, constituem a base para a análise do conteúdo por categoria.

A recolha de dados foi realizada através de registo áudio do grupo de discussão, que foi posteriormente transcrito. Foram registadas algumas evidências não-verbais e o contexto de alguns temas paralelos (não previstos) em discussão, para melhor informar a interpretação dos resultados.

O grupo foi dinamizado em formato presencial, recorrendo a uma sala reservada para o efeito, cadeiras dispostas em círculo e sem qualquer barreira física entre os participantes. A discussão foi conduzida com base num guião semiestruturado de *focus group* concebido para o efeito, que se apresenta abaixo. Aparecem cortadas as questões de investigação que, por uma questão de tempo, não foram abordadas:

Categories de	Sub-categorias	Questões de investigação
A. Vivência de metodologias pedagógicas - caracterização de 3 exemplos	1. Ciclos de aprendizagem ("Secções");	Como descrevem as vivências (dos desafios, interesses, expectativas, etc.) de cada Secção?
		O que simbologia e objectivos educativos próprios
		Que diferenças observam na metodologia educativa?
		Como caracterizam o acolhimento e a adaptação numa Secção?
		Como descrevem as diferenças entre cada um dos 4 anos numa mesma Secção?
	2. Sistema de Patrulhas, inter-educação ("Guias") e outros circuitos de liderança e comunicação	O que se aprende nos espaços de Reunião de Grupos (ex: Patrulhas)? E como/porquê?
		O que se aprende nos espaços de Conselho de Secção? E como/porquê?
		O que se aprende como Guia e Sub-Guia de um Grupo?
		O que se aprende nos espaços de Conselho de Guias? E como/porquê?
		Que benefícios identificam no desenvolvimento dos Cargos?
		Que benefícios identificam na participação das Comissões Técnicas?
	3. O Projecto ("Caçada", "Aventura", "Empreendimento" e "Projecto"), o "learning-by-doing" e a autodeterminação no processo de ensino e aprendizagem	O que significa a autodeterminação, a autonomia e a responsabilidade na vivência de um projecto? E quais são as consequências da mesma?
		Quais são as oportunidades de aprendizagem na idealização e escolha?
		Quais são as oportunidades de aprendizagem na preparação (pré-acção)?
		Quais são as oportunidades de aprendizagem na realização (acção)?
		Quais são as oportunidades de aprendizagem na avaliação?
		O que retiramos do Aprender Fazendo, na técnica escutista (pioneirismo, orientação, montanhismo, campismo, animação...) e a todos os outros níveis?
		Outros: o que retiramos do jogo escutista - especificamente pontos não referidos anteriormente como o imaginário ou o concurso inter-patrulhas?
Que diferenças sentem na autonomia e no aprender fazendo entre cada uma das 4 Secções?		
B. Que princípios, que valores, que áreas de competências foram trabalhadas? O que eles consideram que aprenderam que se deve a estes 3 Pilares educativos?	1. Ao nível físico	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	2. Ao nível afectivo	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	3. Ao nível do carácter	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	4. Ao nível espiritual	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	5. Ao nível intelectual/cognitivo	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	6. Ao nível social	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
	7. Outras dimensões não referidas	Que aprendizagens desenvolveram, que competências adquiriram? Que evidências têm dessas competências (ex: na mobilização das mesmas noutros contextos)
C. Análise crítica das práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem. O que eles acham que pode funcionar melhor na acção educativa?	1. Nas metodologias	Quais são os factores chave de sucesso para uma metodologia aplicada no escutismo?
		Que metodologias pedagógicas podem ser melhoradas?
		Que metodologias parecem não fazer muito sentido?
	2. Na acção educativa dos dirigentes	O que identificam como sendo boas práticas pedagógicas?
		Se estivessem na pele dos educadores, o que gostariam de (ou acreditam que se deveria) fazer de forma diferente?
	3. Na participação dos próprios escuteiros	Que aspectos no próprio sistema educativo podem ser melhorados pelos próprios escuteiros?
		Quais são os impactos da qualidade da participação (positiva ou negativa) dos escuteiros na eficácia do modelo pedagógico?

A análise dos dados foi um processo faseado:

- 1ª Fase – concepção de uma grelha previsional de análise de conteúdo, com categorias e subcategorias

- 2ª Fase – levantamento e isolamento de unidades de registo – excertos dos documentos em análise – e associação das mesmas às categorias e subcategorias predefinidas. À medida que se iam encerrando as subcategorias provisórias, foi-se associando cada unidade de registo a um indicador, que procurava sintetizar o significado da unidade de registo numa palavra ou expressão curta. A grelha de análise de conteúdo foi sendo gradualmente alterada, de acordo com os resultados efectivamente obtidos, de forma a obter um sistema de categorização dos dados o mais fiel e útil possível às unidades de registo isoladas.

- 3ª Fase – tabulação de frequência dos indicadores por subcategorias. Aí, foram metodicamente elaboradas as definições de cada indicador, procurando que as mesmas fossem completamente compreensivas (abrangendo a riqueza das unidades de registo) e restritivas (limitando-se às unidades de registo a que correspondem). Na elaboração destas definições, alguns indicadores foram revistos, bem como reavaliadas as linhas conceptuais de fronteira entre algumas subcategorias. As definições de indicadores procuram traduzir em texto discursivo as mensagens presentes na narrativa dos participantes, organizadas por categoria, com o intuito de obter um reflexo fiel e sintético do material recolhido.

A análise de resultados é apresentada por categoria: a tabulação da frequência de unidades de registo codificadas por indicador, em cada subcategoria em análise. Além da frequência das unidades de registo, apresenta-se o número de pessoas¹² com uma ou mais unidades de registo codificadas sob o indicador. Cada unidade de registo é codificada apenas uma vez.

Será pertinente sublinhar que este trabalho veio substituir uma primeira opção de estudo no âmbito da Pós-graduação, que se mostrou demasiado exigente para o tempo

¹² Na coluna “Px”, quanto ao valor “x+T”, além do “x” que se refere sempre ao número de pessoas que verbalizaram uma unidade de registo, o “+T” representa a concordância da esmagadora maioria ou por unanimidade do grupo perante uma ou mais das unidades de registo codificadas. Esta informação foi observada através de rondas de “mão-no-ar”, de expressões não-verbais espontâneas e evidentes (anuência expressiva com a cabeça) ou de vocábulos tão pequenos que não são passíveis de codificação.

disponível; contudo, a segunda opção ultrapassou todas as expectativas iniciais de abrangência de temas e de material recolhido – a título de exemplo, o *focus group* estava originalmente previsto com a duração de 2 horas.

Não obstante a enorme extensão de material recolhido, ou os limites temporais da pós-graduação, optou-se por realizar a análise de resultados de forma faseada e minuciosa, para maximizar o aproveitamento dos dados recolhidos.

Apresentação e discussão dos resultados

Tabela-síntese com o sistema de categorias

Categorias de análise	Subcategorias (Itens) de análise
1. Organização pedagógica em ciclos educativos	<ol style="list-style-type: none">1. Caracterização do ciclo educativo2. Processos de Inter-educação (educação entre pares) no ciclo educativo3. Sentimentos entre pessoas no mesmo ciclo educativo4. Objectivos educativos de ciclo – Caminheiros (18 aos 22)5. Objectivos educativos de ciclo – Pioneiros (14 aos 18)6. Objectivos educativos de ciclo – Exploradores (10 aos 14)7. Objectivos educativos de ciclo – Lobitos (6 aos 10)
2. Sistema de Patrulhas – vida em sociedade	<ol style="list-style-type: none">1. Liderança2. Ao nível da Patrulha (Grupo)3. Ao nível da Secção (Ciclo)
3. Perspectivas sobre as quatro etapas da metodologia de Projecto	<ol style="list-style-type: none">1. Etapa de idealização e escolha2. Etapa de preparação (pré-acção)3. Etapa de realização (acção)4. Etapa de avaliação
4. Caracterização de outras metodologias e dimensões do processo de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none">1. Caracterização da autodeterminação e da agência própria2. Caracterização dos métodos activos (aprender fazendo)3. Caracterização da aprendizagem experiencial: jogo simbólico e imaginário4. Carácter lúdico da aprendizagem
5. Outras competências desenvolvidas ao longo do percurso escutista	<ol style="list-style-type: none">1. Dimensão emocional e afectiva2. Dimensão social e cívica3. Dimensão cognitiva e física4. Dimensão espiritual
6. Comparações com o contexto educativo formal	<ol style="list-style-type: none">1. Caracterização do ambiente educativo formal2. Caracterização dos processos de ensino e aprendizagem3. Perspectivas críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o modelo pedagógico subjacente4. Perspectivas críticas sobre o/a professor/a5. Perspectivas críticas sobre o modelo organizacional
7. Outras	<ol style="list-style-type: none">1. Acção pedagógica dos educadores2. Relação dos pais com o contexto educativo3. Relação intergeracional entre pessoas que não se cruzam nos ciclos4. Reconhecimento externo5. Diversidade funcional

Como é possível observar, a análise de conteúdo não parte de uma estrutura categórica radicalmente diferente da estrutura do grupo de discussão focalizada. A principal diferença, além de alguma reestruturação para se potenciar o carácter de exclusão mútua, reside na geração de uma categoria totalmente nova, no decorrer da discussão entre os participantes: as múltiplas comparações do contexto educativo não-

formal em estudo com o contexto educativo formal, no que toca ao ambiente educativo, processos de ensino e aprendizagem e outras dimensões da escola.

1. Organização pedagógica em ciclos educativos

	Indicador	Freq.	Px
	Carácter progressivo	15	5+T
	Segurança, consistência, estabilidade	8	5+T
1. Caracterização do ciclo educativo	Duração certa	7	3+T
	Querer evoluir	5	2
	Prolongar 4a Secção	4	3
	Ritmos de crescimento diferentes	2	1
	Indicador	Freq.	Px
	Par mais velho como figura próxima de modelação	17	6
	Aprender ensinando	15	7+T
2. Processos de Inter- educação (educação entre pares) no ciclo educativo	Carácter cíclico do desenvolvimento	11	4
	Personalização das aprendizagens	7	3
	Assumir o papel de ensinar	6	3
	Acolhimento pró-activo	5	3
	Crescer na relação com o outro	5	3
	Emancipação	5	3
	Aprendizagem como processo colectivo	3	1
	Indicador	Freq.	Px
	Coesão, irmandade e sentimento de pertença	11	4
3. Sentimentos entre pessoas no mesmo ciclo educativo	Diferença de maturidade	6	5
	Fascínio pelos mais velhos	3	1
	Choques iniciais de relacionamento	2	1
	Timidez e reserva inicial	2	1
	Indicador	Freq.	Px
	Projecto pessoal de vida	4	3
4. Objectivos educativos de ciclo - Caminheiros (18 aos 22)	Sistema de valores	4	1
	Partilha	3	1
	Partida para novos desafios	2	1
	Indicador	Freq.	Px
	Procura de um rumo e de identidade	7	4
5. Objectivos educativos de ciclo - Pioneiros (14 aos 18)	Sentido de comunidade	6	3
	Construção	3	2
	Serviço	1	1
	Indicador	Freq.	Px
	Empoderamento	12	6
	Início do desenvolvimento escutista	7	3
6. Objectivos educativos de ciclo - Exploradores (10 aos 14)	Entrada formal no Escutismo	6	4
	Autonomia	5	3
	Exploração do desconhecido	5	2
	Aprender com o erro	3	3
	Trabalho em equipa (Patrulha)	3	3

	Jogo	1	1
	Indicador	Freq.	Px
7. Objectivos educativos de ciclo - Lobitos (6 aos 10)	Socialização	6	4
	Modelo do Dirigente (Personagem)	6	3
	Independência dos pais	4	3
	Brincadeira	4	2
	Aprender com o erro	3	2

1.1. Caracterização do ciclo educativo

Na descrição dos participantes do modelo de organização e funcionamento pedagógico por ciclos educativos – as Secções – é bem observável que a intencionalidade do Estatutos e do Projecto Educativo é concretizada. Os participantes foram questionados directamente sobre este modelo, tendo sido algumas das conclusões:

- **Carácter progressivo** – é universal o sentimento de que vivem e aprendem constantemente na transição entre ciclos, reportando uma escala clara de progressão interna, no contexto de cada Secção, e externa (entre Secções). Esta clareza deve-se à personificação do carácter progressivo do desenvolvimento nos pares: ao observarem em primeira mão as diferentes capacidades e competências entre escuteiros de várias idades, torna-se visível a existência dos vários níveis de desafio e de aprendizagem.

- **Segurança, consistência, estabilidade** – a duração de 4 anos promove sentimentos de segurança e estabilidade perante os desafios desenvolvimentais. Consideram também que permite a consolidação dos valores e experiências.

- **Duração certa** – associado ao carácter progressivo, os educandos tornam-se conscientes das fronteiras entre os níveis de desenvolvimento esperados, sobretudo na transição entre ciclos. Perante esta consciência, reportam que os 4 anos do ciclo educativo são a duração exactamente adequada à aprendizagem face aos vários desafios progressivos.

B8 - já nem podias nem mais um bocadinho nem menos um pouco - adquiriste o certo

- **Querer evoluir** – no final do 4º ano, em cada ciclo, reportam a vontade de progredir para outro nível de desafio, conhecimento e interacção, assumido uma vez mais o papel de aprendentes.

B11 - quando sentes que és capaz de mais, tu não queres continuar a fazer o mesmo

- **Prolongar 4ª Secção** – alguns participantes salientam que o último ciclo educativo (4ª Secção, Caminheiros, 18-22) talvez devesse ser prolongado, de modo a acompanhar a dilatação do período da adultez emergente que se verifica na sociedade contemporânea.

- **Ritmos de crescimento diferentes** – consideração de que duas pessoas, exactamente da mesma idade, se desenvolvem a ritmos diferentes.

1.2. Processos de Inter-educação (educação entre pares) no ciclo educativo

Também manifesta, na narrativa dos participantes, é a prevalência dos processos de inter-educação (ou educação entre pares), em cada ciclo educativo:

- **Par mais velho como figura próxima de modelação** - a valorização do par - educando/a - mais velho como um modelo próximo de aprendizagem com o qual a pessoa se identifica por se encontrar na mesma faixa etária e ter passado há menos tempo (que um adulto) pelos mesmos desafios. O par mais velho é visto como alguém que acompanha, que percebe bem a sua vivência e é capaz de mostrar outras formas alternativas de atingir os objectivos. O escuteiro mais velho serve também como um indicador, um marcador real (visual) e concreto do nível de competência a alcançar e como um exemplo do bom e do mau.

N7 - “ok, eu quero ser como tu” ou “não quero ser como tu”, lá está, é teres uma perspectiva daquilo que está a seguir

- **Aprender ensinando** – o acto de ensinar algo a alguém exige um domínio do conceito ou do acto que se quer transmitir, que se reflecte por exemplo na quantidade de analogias que se é capaz de evocar. No entanto, o próprio acto de ensino reforça as aprendizagens do/a ensinante, e promove mais aprendizagens, suscitadas por uma pergunta do/a aprendente a que não se sabe responder, ou por uma nova perspectiva sobre o assunto.

- **Carácter cíclico do desenvolvimento** – a constatação de que o transitar entre ciclos de aprender (papel de pupilo) e ensinar (papel mestre) faz parte do desenvolvimento humano.

- **Personalização das aprendizagens** – os escuteiros tem a consciência de que o acto de ensinar implica o desafio da adequação do conhecimento adquirido ao/à aprendiz, exigindo um segundo tipo de conhecimento: quem é a pessoa que aprende (que significados traz a pessoa de experiências prévias) e como é que ela aprende (como é que as aprendizagens podem ser adquiridas, fazendo sentido para aquela pessoa).

T2 - quanto mais próxima da pessoa a analogia estiver, melhor a pessoa vai compreender o conceito.

- **Assumir o papel de ensinar** – face aos fenómenos de “aprender ensinando” e do carácter cíclico do desenvolvimento, a assunção do papel de educar é tido como um passo importante no crescimento do indivíduo e inclusivamente visto como necessário à renovação do ciclo educativo.

- **Acolhimento pró-activo** – o acto consciente do escuteiro mais velho ao auxiliar o mais novo a entrosar-se com o grupo existente; sendo observado que este é um processo mais fácil para as pessoas mais extrovertidas (mais velhas e mais novas).

P1 - Não podemos receber uma pessoa e pensar que “esta pessoa [mais nova] tem que se adaptar à forma como eu funciono”. Temos que chegar a um meio-termo

- **Crescer na relação com o outro** – a aprendizagem recíproca no crescimento com os outros, particularmente de diferentes idades, que desenvolve as competências sócio-emocionais mobilizadas nos fenómenos de socialização.

- **Emancipação** – após a transição para um novo ciclo educativo, já na fase de integração com o grupo, os educandos mais novos sentem a necessidade de se entrosarem o mais rapidamente com as dinâmicas sociais formais e informais, havendo motivações variáveis para este fenómeno: a aquisição de novas competências, a conquista do respeito dos pares ou a afirmação da individualidade no seio do grupo.

- **Aprendizagem como processo colectivo** – a aprendizagem não é um processo individual e solitário, por existirem pares (os mais velhos e os da mesma geração) que ajudam a aprender.

1.3. Sentimentos entre pessoas no mesmo ciclo educativo

Os participantes discorrem ainda sobre os sentimentos e os processos emocionais e afectivos que ocorrem no confronto e na convivência com pessoas de diferentes idades, na mesma faixa etária (3 anos de diferença, por norma) do ciclo educativo:

- **Coesão, irmandade e sentimento de pertença** – a convivência continuada no decorrer da aprendizagem cultiva sentimentos de prazer e de bem-estar entre as pessoas, que frequentemente fazem esquecer as diferenças etárias existentes; e resultam numa grande coesão de mentalidades, valores e perspectivas sobre a vida e o mundo, e na criação de um sentimento de pertença a um grupo com identidade própria.

V7 - Quando o grupo se juntava, fosse com uma guitarra, fosse para fazer um jogo, fosse para qualquer coisa, fosse para trabalhar, havia ali uma força e uma energia que era contagiante

D2 - no 8º ano (...) gozavam comigo por eu ver a Ana Miguel e assim, pessoas do 5º ano na Escola, e eu cumprimentar, dar um abraço

- **Diferença de maturidade** – ainda assim, sente-se efectivamente diferenças na maturidade entre as pessoas de 1º e 4º ano, particularmente na 3ª Secção (entre as pessoas que frequentam o 9º ano de escolaridade e aquelas a entrar em idade adulta).

- **Fascínio pelos mais velhos** – sentimentos de deslumbramento pela capacidade (sobretudo técnica, mas não exclusivamente) dos mais velhos.

- **Choques iniciais de relacionamento** - dificuldades de relacionamento sentidas entre pessoas de 1º e 4º ano.

- **Timidez e reserva inicial** – observação de que as pessoas mais reservadas têm necessidades diferentes das mais extrovertidas, como assumir um papel de menor protagonismo e de maior observação antes de um maior entrosamento.

1.4. Objectivos educativos de ciclo - Caminheiros (18 aos 22)

Apresenta-se então aquela que é a percepção dos educandos acerca dos objectivos educativos de cada ciclo. Os objectivos aparecem muito associados ao jogo simbólico: nos Lobitos (6-10) através da personificação das personagens do Livro da Selva pelos educadores; nos Exploradores (10-14) nas mensagens subliminares, sobretudo, das novas actividades e desafios com que se deparam; e nos Pioneiros (14-18) e Caminheiros (18-22) de forma muito evidente e expressiva nos símbolos de cada Secção.

As 4 Secções foram discutidas por ordem decrescente de idades. Quanto ao Clã (Caminheiros):

- **Projecto pessoal de vida** – está muito presente a ideia da definição de rumos pessoais, de percursos moldados pelas escolhas individuais face a decisões concretas, sobretudo na vida pessoal, universitária e profissional que afectam (ou não) a vida escutista. Associam o símbolo da Vara Bifurcada.

- **Sistema de valores** – a 4ª Secção é vista como a fase de consolidação do sistema de valores desenvolvido durante o percurso escutista, que é transportado para a vida em sociedade.

P5 - É criarmos o fio condutor da nossa vida ou as bases estruturais

- **Partilha** – parte deste caminho para a vida adulta, independentemente dos diferentes rumos tomados, é feito em conjunto e sobretudo partilhado entre os educandos. Associam o símbolo do Pão.

- **Partida para novos desafios** – a preparação e a aceitação do fim do percurso escutista, associado às diferentes transições e desafios desenvolvimentais normativos desta faixa etária. Associam o símbolo da Mochila.

T1 - há a Mochila – estás pronto para partir, para novos desafios, para outras coisas na nossa vida – faz todo o sentido, dos 18 aos 22 [anos].

1.5. Objectivos educativos de ciclo - Pioneiros (14 aos 18)

Quanto à 3ª Secção, a Comunidade (Pioneiros):

- **Procura de um rumo e de identidade** – a última fase da adolescência como um caminho de autoconhecimento e de construção de identidade própria, por meio das opções tomadas e do processo de descoberta e concretização do que se quer para a sua vida. Associam o símbolo da Rosa-dos-Ventos.

D2 - rumo para a nossa vida, e aquilo que queremos fazer, de quem queremos ser

- **Sentido de comunidade** – reportam que é nesta faixa etária que desenvolvem uma real consciência do propósito e da força de um grupo, quando o mesmo se une para a mesma causa; e da diferença observável quando essa união não existe. Este sentido

de comunidade é extremamente valorizado pelos participantes. Associam o símbolo da Gota de Água

- **Construção** – o fenómeno de realizar coisas concretas e de pôr os projectos e sonhos em prática, criando coisas novas ou substituindo as velhas. Associam o símbolo da Machada.

- **Serviço** – o desenvolvimento da maturidade traz consigo a vontade de retribuir. Associam, também, o símbolo da Machada.

1.6. Objectivos educativos de ciclo - Exploradores (10 aos 14)

Quanto à 2ª Secção, a Expedição (Exploradores):

- **Empoderamento** - a aprendizagem em autonomia leva-os a emanciparem-se, a desenvolverem a capacidade de autogestão num processo efectivamente de autogestão, implicando a responsabilidade por si (e pelos outros) e as consequências dos próprios actos. Reportam que a liberdade e a capacidade de interacção com o mundo aumentam e se desenvolvem mutuamente.

P8 - tínhamos que chegar ao sítio tal e só tínhamos um telemóvel para dizer “já chegamos e conseguimos ficar a dormir na igreja”, por exemplo.

P10 - desconstruímos a ideia de que quando estamos com os nossos pais eles dizem “não podes atravessar [a rua] agora, tens que esperar” ou “eu falo por ti porque tu não podes falar com desconhecidos”

P11 - no nosso caso se não falássemos não íamos ter onde dormir

- **Início do desenvolvimento escutista** – esta secção é entendida como a fase da vida escutista em que percebem de forma mais concreta o que caracteriza um/a Escuteiro/a e em que aprendem de forma consolidada as bases da técnica escutista, como o montanhismo, a orientação, o campismo e outras valências, que serão aplicadas ao longo do resto do percurso. Associam os símbolos do Cantil, do Chapéu e da Vara, ainda que de forma mais vaga e geral.

- **Entrada formal no Escutismo** – a fase da compreensão dos valores escutistas e o comprometimento formal com o movimento, concretizado num ritual específico. Associam o símbolo da Flor-de-Lis.

- **Autonomia** – a liberdade de exploração e a autonomia do/a educador/a, que conduz aos processos de empoderamento acima referidos.

- **Exploração do desconhecido** – a exploração e descoberta de novas realidades, aprendendo a interagir com elas. Associam ao imaginário do Explorador.

- **Aprender com o erro** – os educandos reconhecem a importância insubstituível do erro no processo de aprendizagem.

D4 – não de a nossa família dizer “isso é caca, não mexas”, mas nós não mexermos de, magoarmo-nos

N4 - pegas num canivete pela primeira vez, dão-te aquilo para a mão, e se te cortares, cortas e aprendes com isso

B3 - caís, levantas-te, pronto

- **Trabalho em equipa (Patrulha)** – a dinâmica do pequeno grupo (a Patrulha) ensina a capacidade de entreatajuda no trabalho em equipa.

- **Jogo** – a aprendizagem nesta etapa concretiza-se por via do jogo.

1.7. Objectivos educativos de ciclo - Lobitos (6 aos 10)

Por último, temos a 1ª Secção, a Alcateia (Lobitos):

- **Socialização** – aprender a partilhar, a conviver e a criar relações de amizade e de entreatajuda no seio dos pequenos e do grande grupo de crianças.

- **Modelo do Dirigente (Personagem)** - a aprendizagem nesta faixa etária realiza-se principalmente através da modelação pelos educadores. Durante o ano, estes assumem personagens do Livro da Selva, cada uma com características e valores associados.

T2 - Cada Dirigente é uma personagem do Livro da Selva, é um modelo. A Cá faz aquilo; mas para mim a Cá é aquilo. Eu lembro-me do Balu, por exemplo, normalmente era sempre um Chefe grande, acolhedor, o Chefe amigo que agarrávamos e com quem brincávamos. A Aquelá era a Chefe que impunha o respeito

- **Independência dos pais** - ultrapassar o desafio de saírem de casa sem os pais, de acamparem e pernoitarem num sítio desconhecido longe de casa, e de se tornarem socialmente independente das figuras parentais.

- **Brincadeira** - as aprendizagens realizam-se sobretudo por via da brincadeira, de forma espontânea.

- **Aprender com o erro** – a importância do erro no processo de aprendizagem.

P7 - o Francisco deixou cair a cabeça de lobo e partiu uma orelha e a mãe aspirou a orelha, isso na altura foi todo um drama e ele teve que arranjar forma de reverter a situação

Observa-se, assim, que a organização e a operacionalização do Projecto Educativo acontecem, de facto, por verdadeiros ciclos educativos, diferentes entre si em termos dos “desafios, vivências, interesses, expectativas e maturidade” (CNE, 2010), e com simbologia, metodologia e objectivos educativos próprios.

O ciclo é a unidade organizativa e pedagógica de base, em que é expectável o desenvolvimento de competências – conjunto de capacidades, atitudes e conhecimentos mobilizados na prática, em contexto – específicas, cujo referencial parametriza os níveis de aprendizagem adquiridos; e em que se reconhece, como os próprios educandos referem, que as pessoas não aprendem todas ao mesmo ritmo.

Esta noção de “ciclo de aprendizagem” pode ser reflectida no contexto da educação formal, lançando, como refere Verdasca em citação por Cabral (2013), “novos desafios no âmbito da gestão curricular, faz emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos”.

2. Sistema de Patrulhas - vida em sociedade

Esta categoria divide-se em 3 subcategorias de análise: processos de liderança, processos de vida em pequeno grupo (micro-sociedades) e em grande grupo (Secção, ciclo educativo). Será de ressaltar que as dimensões do pequeno grupo e do ciclo vão sendo abordadas, sob outras perspectivas (e recorrendo claro a diferentes unidades de

registo) ao longo de quase todo o estudo empírico, uma vez que não é possível criar conjuntos de informação mutuamente exclusivos perante a quantidade e a complexidade de factores em estudo; e que a dimensão dos processos de liderança, por outro lado, é bastante mais extensa por ser também mais facilmente destacável, ao nível do conteúdo, de outras dimensões do sistema de categorias.

	Indicador	Freq.	Px
1. Liderança	Valorização da co-liderança (Sub-guia)	9	8
	Exigência e complexidade	9	2
	Desenvolver potencial nos outros	7	2
	Desenvolvimento de novas competências	7	2
	Maturidade	6	3
	Representação dos interesses do grupo	5	5
	Cooperação com outros líderes	4	3
	Iniciativa	4	1
	Criação de rapport com os liderados	3	1
	Confiar nos liderados	2	1
	Não deixar ninguém para trás	2	1
	Par mais velho como figura próxima de modelação	1	1
	Organização do trabalho	1	1
Valorização dos outros Cargos	1	1	
2. Ao nível da Patrulha (Grupo)	Indicador	Freq.	Px
	Organização do trabalho	3	1
	Democracia participativa	2	2
	Trabalho em equipa	2	2
	Descoberta e aceitação do outro	2	2
	Comunicação	2	1
Pragmatismo	2	1	
3. Ao nível da Secção (Ciclo)	Indicador	Freq.	Px
	Sentido de dever democrático	16	3
	Comunicação	6	4
	Raciocínio crítico	5	3
	Avaliação	3	3
	Reconhecimento das competências dos outros	3	2
	Democracia participativa	3	1
Despertar de lideranças futuras	2	1	

2.1. Liderança

- **Valorização da co-liderança (Sub-guia)** - Importância do braço-direito do/a líder, capaz de o/a substituir na sua ausência. A pessoa que ocupa este cargo é vista como uma fonte de auxílio, como parceira de liderança e como um complemento do/a líder na orientação da sua equipa, que sabe quando intervir.

P16 - É como se tivéssemos dois braços. Temos o braço direito e o braço esquerdo. E se o nosso braço dominante for o direito, o Guia vai ser o dominante, mas nós não deixamos de precisar do braço esquerdo em muitas situações, quanto mais não seja para dar o suporte ao outro braço

- **Exigência e complexidade** – a exigência e a complexidade de pensar em tudo e todos. Há a consciência de que liderar implica servir e suportar uma equipa, desconstruindo um *status quo* vigente na sociedade segundo o qual a liderança é percebida como uma posição fácil de desempenhar, em que se manda e exerce poder sobre as pessoas.

D10 - pessoas atrás de nós, ou em cima de nós – e não abaixo

- **Desenvolver potencial nos outros** – o processo de responsabilizar os liderados, que só se desenvolvem quando fazem as coisas por si, disponibilizando-se para ajudar quando necessário. Existe a consciência do processo de desenvolvimento dos outros e do contributo do/a líder para o mesmo, inclusive ao nível da capacidade de liderar futuras equipas.

- **Desenvolvimento de novas competências** - Desenvolvimento de outras competências a par da e associadas à liderança, de entre as quais se destaca a responsabilidade sentida pelos outros e a capacidade de tomar decisões difíceis.

- **Maturidade** – a descoberta de novas perspectivas sobre os problemas e sobre o desenvolvimento das pessoas, que advém de momentos como o Conselho de Guias, em que reúnem os líderes dos pequenos grupos sob a orientação do/a educador/a que lidera a equipa educativa. Este processo implica compreender quando é necessário chamar a atenção para alguma atitude ou comportamento desadequado de um elemento.

A5 - falam sobre problemas que não se falam nos outros sítios, coisas que tu não tinhas pensado mas fazem sentido

- **Representação dos interesses do grupo** – a responsabilidade de representar as escolhas e interesses das pessoas que lidera, perante os outros líderes e perante os educadores.

- **Cooperação com outros líderes** – a procurar do conselho e da ajuda dos/as líderes pares, antes de procurar os/as educadores/as. O Conselho de Guias é novamente referido como um momento privilegiado para desenvolver esta competência.

P23 - eles vão aconselhar-vos porque também têm as experiências pessoais deles

- **Iniciativa** – assumir, perante a necessidade de acção, o papel algo desconfortável de se chegar à frente do grupo e, em certas ocasiões, mostrar como se faz.

- **Criação de *rapport* com os liderados** – a necessidade de criar um ambiente de conforto e segurança para alcançar cada uma das pessoas que se lidera.

- **Confiar nos liderados** - saber delegar funções e responsabilidades e, posteriormente, confiar no trabalho dos outros.

- **Não deixar ninguém para trás** - o/a líder apoia a equipa, sendo encorajado a medir a sua qualidade de liderança pela capacidade do menos desenvolvido.

P13 - “o Guia é tao bom quanto o pior elemento que tenha”

- **Par mais velho como figura próxima de modelação** – o/a líder vê-se como um modelo de referência, próximo, para a aprendizagem.

- **Organização do trabalho** – a importância do/a líder na coordenação da equipa.

- **Valorização dos outros Cargos** – aprender a dar valor a todos os outros cargos.

A1 - [o que mais se aprende como Guias] é a dar valor aos Cargos que não são Guias [Risos]

2.2. Ao nível da Patrulha (Grupo)

- **Organização do trabalho** – a importância da definição de papéis, coordenação e distribuição de tarefas numa equipa para se alcançarem os resultados.

- **Democracia participativa** – a democracia em sociedade começa ao mais pequeno nível: a participação de cada indivíduo no seu contexto de influência.

- **Trabalho em equipa** – a entreaajuda e a coesão do grupo, rumo ao mesmo objectivo.

- **Descoberta e aceitação do outro** – aprender a diferença do outro e aprender a aceitá-la, bem como à sua opinião.

- **Comunicação** – a comunicação e escuta activa do outro.

- **Pragmatismo** - saber avançar com a melhor solução que se arranjou quando é necessário avançar, mesmo não sendo a melhor solução possível.

P8 - e de passar para uma decisão final de “ok, estamos confortáveis com isto, é isto que vai”.

2.3. Ao nível da Secção (Ciclo)

- **Sentido de dever democrático** - aceitar as decisões do grupo e, mesmo não concordando com elas, contribuir para a sua execução, assumindo a soberania dos interesses do grupo sobre os seus.

D16 - continuar a remar para o lado que [o grupo] escolhe[u]. E não para aquele que eu [sozinho] acho que seja o melhor

D20 - acima do bem que eu idealizo para o grupo

- **Comunicação** - aprender a ouvir, a organizar o pensamento e o discurso, e a expor e debater uma ideia.

- **Raciocínio crítico** – descrita como a capacidade de análise crítica e construtiva dos problemas.

P2 - tomam a consciência de “isso não está bem, não façam assim”, têm essa capacidade de análise, uns para os outros

- **Avaliação** - avaliação do grupo é muito valorizada, sob uma perspectiva de melhoria contínua, para o desenvolvimento dos projectos futuros.

- **Reconhecimento das competências dos outros** - a consciência, a capacidade de avaliação e o hetero-reconhecimento das competências dos outros.

D3 - havia a consciência das competências uns dos outros, havia a avaliação dos outros

- **Democracia participativa** – a noção de que a democracia em sociedade envolve tomadas de decisão e o enriquecimento de projectos comuns.

D21 - [a proposta é] enriquecida com as melhores coisas dos outros projectos

- **Despertar de lideranças futuras** - despertar de novas lideranças, traduzido na necessidade do desafio e na vontade.

D1 - quando estávamos a chegar ao fim de um ano, eu sentia que havia na Secção uma expectativa de quem é que ia assumir a liderança no ano a seguir, quem é que tinha a vontade

Como já foi referido, os resultados relativos ao pequeno grupo e ao grande grupo não apresentam uma dimensão expressiva. Muitas unidades de registo que poderiam ser aqui categorizadas foram transferidas para outras categorias, pois entendeu-se que seria útil para uma visão mais detalhada e compreensiva deste universo de educação não-formal. Note-se que o Sistema de Patrulhas, assim como os ciclos educativos, está presente nos 12 anos do percurso de aprendizagem e impacta virtualmente todos os processos e actividades, do início ao fim de cada ano, independentemente de outras abordagens e metodologias aplicadas.

Ao nível desta vivência em “micro-sociedades” e sociedade escutista, podemos lembrar a “Visão de aluno” definida pelo PASEO, que defende um modelo de escolaridade que, além de visar a qualificação individual, quer promover a cidadania democrática, em linha com a definição do sistema educativo na Lei de Bases. À saída da escolaridade obrigatória, pretende-se que o jovem seja um cidadão “que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”.

Nesta categoria, fica visível como o Sistema de Patrulhas – ou uma dinâmica semelhante, passível de ser aplicada em contexto escolar – pode efectivamente concretizar estes ideais. Esta ideia é explorada mais adiante, nomeadamente na próxima categoria.

3. Perspectivas sobre as quatro etapas da metodologia de Projecto

Como vimos no estado da arte, a quase totalidade do ano escutista é levada a cabo no âmbito de um projecto, que assume diferentes características (ex: nome, duração, símbolos, nível de exigência progressivo) entre ciclos educativos: a Alcateia, os Lobitos vivem uma Caçada; na Expedição, os Exploradores vivem uma Aventura; na Comunidade, os Pioneiros vivem um Empreendimento; e no Clã, os Caminheiros vivem uma Caminhada.

Dependendo da abordagem pedagógica em cada Agrupamento, podem ser vividos 3 projectos durante cada ano escutista, ou então 1 só projecto dividido em 3 fases; esta

opção não é recomendada nas secções mais novas, servindo aqui o argumento de que as crianças e jovens mais novos precisam de uma menor afastamento temporal entre início e fim de projecto, para que a relação causal entre o planeamento, actividades e cumprimento de objectivos se torne mais visível.

Cada fase de projecto, ou cada projecto (no caso dos trimestrais), tem então a duração de 2 a 3 meses, sendo ainda dividido em quatro etapas: idealização e escolha, preparação (pré-acção), realização (acção) e avaliação.

	Indicador	Freq.	Px
1. Etapa de idealização e escolha	Sonhar alto	4	2
	Apego ao próprio sonho	3	2
	Vontade de sonhar	1	1
	Indicador	Freq.	Px
2. Etapa de preparação (pré-acção)	Competências para a vida	15	3
	Pôr o sonho em prática	8	3
	Gestão financeira	5	2
	Avaliar a exequibilidade	4	2
	Gestão de equipa	3	1
	Aprender a sonhar	3	2
	Responsabilidade	2	2
	Gestão de tempo	2	1
	Indicador	Freq.	Px
3. Etapa de realização (acção)	Mudança positiva de atitude	9	1
	Imprevisibilidade	6	2
	Manter a calma	5	1
	Desenrasque	3	2
	Trabalho em equipa	3	1
	Indicador	Freq.	Px
4. Etapa de avaliação	Desenvolvimento do raciocínio crítico	14	4
	Valorizar o efeito de melhoria contínua	12	4
	Valorizar o que correu bem	9	3
	Importância de alegrar a avaliação	7	3
	Promoção do autoconhecimento	5	2
	Dificuldade em ser construtivo	3	3
	Peso negativo da avaliação	3	2

3.1. Etapa de idealização e escolha

- **Sonhar alto** - durante a criação de um projecto próprio são geradas ideias ambiciosas, cuja exequibilidade é avaliada mais tarde.

- **Apego ao próprio sonho** - as vontades dos educandos são trabalhadas e vertidas na criação afincada de um projecto trimestral ou anual, em sede de Reunião de Grupo (pequeno grupo); projecto esse que será apresentado, avaliado e votado pelos educandos em sede de Conselho de Secção (grande grupo). Os educandos, enquanto criadores e autores, acarinham o seu projecto e querem vê-lo concretizado.

D2 - é o seu projecto, o seu bebé, e querem que seja concretizado

- **Vontade de sonhar** - a vontade de viver uma fantasia, realista ou utópica.

3.2. Etapa de preparação (pré-acção)

- **Competências para a vida** - as competências mobilizadas - como noções concretas de gestão de projecto, conhecimentos de outras realidades e métodos de trabalho – são transferíveis para as múltiplas esferas da vida (universitária, profissional, de voluntariado, familiar), por vezes a uma escala maior. A gestão destes projectos torna-se mais fácil e, crendo que por essa razão, vêem-se por vezes em posições de liderança.

N4 - Quando me candidatei a estes projectos em que estou [inserida], só falava dos escuteiros e tinha perfeita noção que o que estava a dizer não eram barbaridades [abstractas].

T9 - e será muito mais fácil, não temos aquela barreira mental de não saber como é que isso se faz, porque já fizemos nos escuteiros

- **Pôr o sonho em prática** - aprender a tornar os projectos, o sonho idealizado, em algo prático, concreto e palpável (inclusivamente os que pareciam utópicos, inicialmente), recorrendo a metodologias de projecto próprias para este trabalho.

P5 - “como é que eu vou fazer o sonho acontecer”

- **Gestão financeira** – a etapa de pré-acção promove o desenvolvimento de competências específicas na área da gestão financeira e de orçamento.

N2 - Se hoje em dia estiver a organizar um evento que tem um orçamento 10x maior que as angariações de fundos que fazemos aqui, tenho perfeita noção que o que fiz aqui serviu para alguma coisa e que chego lá e ponho isso em prática

P7 -é todo um exercício de “eu queria fazer aquilo mas se calhar já não se vai encaixar senão não tenho dinheiro para fazer o resto”

- **Avaliar a exequibilidade** - a fase de preparação é fundamental para avaliar racionalmente a exequibilidade do projecto sonhado.

- **Gestão de equipa** – novamente, a valorização do trabalho em equipa. Nesta etapa, especificamente, os participantes relatam que aprendem a coordenar um projecto e a delegar e distribuir funções por todos de forma equitativa.

- **Aprender a sonhar** - aprender a criar sonhos concretizáveis, face aos erros cometidos, às capacidades próprias que sejam necessárias para a execução do projecto e às circunstâncias externas ou que estejam fora do controlo.

T1 - erramos com isso, de prepararmos algo que está mal idealizado

- **Responsabilidade** – a noção da responsabilidade individual na execução de um projecto partilhado por um grupo alargado.

- **Gestão de tempo** - aprender a gerir tempos, prazos e prioridades.

3.3. Etapa de realização (acção)

- **Mudança positiva de atitude** - a capacidade de transformar positivamente a atitude face a uma ideia previamente rejeitada ou a um imprevisto infeliz, abraçando a adversidade e aprendendo a relativizar o repúdio inicial pelo desconhecido.

D5 - toda a gente [rejeitou um pouco], acredito até de forma mais acentuada face [à perda] do acampamento, mas depois, quando estávamos aqui, estávamos todos a participar nos momentos de imaginário, no trabalho

D11 - estávamos a gostar, a divertirmo-nos, sabíamos que era uma história que ia ficar para depois...

- **Imprevisibilidade** - ter a perfeita noção de que os imprevistos acontecem na execução de um plano bem definido, seja por factores internos (falhas no planeamento) ou externos (ex: meteorologia).

P2 - Até podemos fazer uma estrutura toda “bonita”, e mesmo que tenhamos tudo preparado ao detalhe vai sempre falhar alguma coisa

- **Manter a calma** - a importância de manter a calma face a um imprevisto, sendo um indicador desta competência o facto de outros (ex: público de consumidores numa angariação de fundos) não perceberem que algo correu mal.

P7 - pedimos feedback e a pessoa até diz "correu tudo bem" e tu pensas "se soubesses o que aconteceu por trás das cortinas, aquela azafama toda"

- **Desenrasque** - o imprevisto torna-se num desafio à capacidade de desenrasque, no momento do problema.

D6 - quando havia coisas que não podíamos fazer porque não sabíamos ou não podíamos mexer, arranjávamos forma de fazer na mesma

- **Trabalho em equipa** – novamente, a importância da comunicação e do trabalho em equipa, especialmente perante um imprevisto.

3.4. Etapa de avaliação

- **Desenvolvimento do raciocínio crítico** – a etapa de avaliação desenvolve competências cognitivas de desconstrução dos problemas, pois há o esforço pró-activo de reconhecer e compreender analiticamente as causas do que correu mal, para poder evitá-las ou geri-las no futuro. Este processo inclui o levantamento das alternativas que havia disponíveis nas etapas de preparação e de realização do projecto, bem como compreender o que correu bem para se poder reproduzir futuramente os factores de sucesso. Na avaliação, procuram cultivar entre todos uma atitude consequente (o que será necessário para atingir aquele objectivo de uma próxima vez).

F8 - a capacidade de reconhecer e perceber ao certo o que aconteceu

P10 - porque é que naquele contexto funcionou, porque se replicamos só porque correu bem uma vez, aplicá-la noutra contexto pode ser só a pior coisa que aconteceu

- **Valorizar o efeito de melhoria contínua** – compreendem com total clareza que o busílis e a grande vantagem do processo avaliativo é a melhoria contínua - uma oportunidade para mudar os projectos para melhor. O foco dos educandos está na "margem" que se retira para evolução futura, sendo este momento, idealmente,

caracterizado por discussão construtiva. Os participantes atribuem muita importância a este processo.

- **Valorizar o que correu bem** - compreender que atribuir relevo e importância ao que correu bem, numa avaliação, motiva as pessoas. Este fenómeno é particularmente importante quando uma acção correu tão mal que as pode desmobilizar para o projecto seguinte. Os participantes referem que isto nem sempre é fácil, pois há uma tendência humana para se focarem mais nos problemas que nas potencialidades, quando o que correu bem já era esperado.

D9 - é a natureza das pessoas, quando nós chegamos a uma casa que está todos os dias limpa, não dizemos nada. No dia em que há água no meio do chão nós [reagimos].

- **Importância de alegrar a avaliação** – realçam a importância de tornar o momento avaliativo num processo apelativo e interactivo, para captar a atenção; bem como de criar um momento final de convívio, "festivo", para reforçar os laços afectivos e até reaproximar as pessoas que possam ter divergido durante a avaliação, relativizando os problemas debatidos e, por vezes, emocionalmente carregados.

A1 – a Festa da Aventura; era a avaliação, falávamos sobre as coisas só que depois era tipo festa, e as pessoas ficavam contentes. Isso era bom

F - que as nossas relações interpessoais não seriam afectadas por tal.

- **Promoção do autoconhecimento** - observam que a avaliação também é útil para se perceberem melhor os interesses individuais e do grupo, numa perspectiva de autoconhecimento.

- **Dificuldade em ser construtivo** – reportam algumas dificuldades em se ser construtivo no momento de discussão, nesta etapa.

- **Peso negativo da avaliação** - observam que a avaliação pode ser um momento emocionalmente pesado, no processo de reconhecimento das falhas do projecto

F6 – como aconteceu este fim-de-semana; a conversa tinha sido pesada e teve as implicações que teve

Talvez seja importante lembrar, nesta fase do trabalho, que estes relatos sobre a metodologia de projecto chegam-nos pela boca de adultos, entre os 18 e os 22 anos de idade. Naturalmente, há um nível algo maturado de consciência reflexiva, sobre a vivência do projecto e as aprendizagens que lhe são inerentes.

No entanto, ressalve-se que as quatro etapas do projecto são vividas pelos educandos desde os 6 anos de idade, ocorrendo uma intervenção e mediação por parte dos educadores em grau decrescente, à medida que os educandos progridem entre os ciclos educativos. Este “simples” factor é relevante na leitura dos resultados obtidos.

A pedagogia de projecto perspectiva a pessoa aprendente como sujeito activo das próprias aprendizagens. Na relação com o mundo e com as unidades, ou objectos, de conhecimento com os quais a pessoa contacta e sobre os quais começa a desenvolver aprendizagens no seu próprio enquadramento cognitivo, de forma condicionada pelas experiências prévias e mediada pela relação afectiva com os objectos e os contextos de aprendizagem.

Se no Institut Les Vinyes, em Barcelona, se disponibilizam horários semanais em branco, em que os alunos negoceiam certos blocos disciplinares no horário disponível (Cabral, 2017), no escutismo os educandos são desafiados a fazer os programas das principais actividades (dos 10 aos 18 anos) e de quase todas as actividades (dos 18 aos 22), de forma orientada e mediada pelos educadores. O educando não é um consumidor passivo de aprendizagem, mas um autor e criador. No projecto, a pessoa é desafiada a propor um caminho de aprendizagem, com autodeterminação e sentido de agência, a trilhar os passos necessários à sua concretização, a concretizá-lo e a avaliá-lo, numa óptica de melhoria do próximo caminho. Podemos observar que estão presentes todas as 7 componentes do *project based learning* (Larmer e Mergendoller, 2010): na etapa de idealização e escolha, temos (1) a *need to know*, (2) um *publicly presented product* e (3) e as *student voice and choice*; nas etapas de preparação e acção temos (4) uma *driving question or challenge*; (5) a *inquiry and innovation* e (6) as *21st century skills*; por último, na etapa de avaliação, temos (7) os *feedback and revision*.

Torna-se assim evidente que está em causa uma metodologia centrada na aprendizagem e não no ensino, sendo que facilmente somos levados a pensar em algumas das mudanças inovadoras que infelizmente ainda são necessárias às escolas

portuguesas, em pleno século XXI. Estas e outras dimensões da educação escutista são caracterizadas pelos participantes na Categoria 4. As consequências destas opções pedagógicas no escutismo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências específicas, são abordadas em maior detalhe nas próximas categorias, particularmente na Categoria 5.

4. Caracterização de outras metodologias e dimensões do processo de aprendizagem

	Indicador	Freq.	Px
1. Caracterização da autodeterminação e da agência própria	Responsabilização	11	4
	Sentido de autoria	6	4
	Motivação	6	2
	Espaço para escolher	5	3
	Espaço para errar	2	1
	Indicador	Freq.	Px
2. Caracterização dos métodos activos (aprender fazendo)	A prática	4	3+T
	Autonomia	2	2
	Raciocínio crítico	2	2
	O desafio	2	1
	Trabalho em equipa (Secção)	1	1
	Indicador	Freq.	Px
3. Caracterização da aprendizagem experiencial: jogo simbólico e imaginário	(In)consciência do significado da simbologia	10	5
	Motivação (<i>engagement</i>)	10	4
	Adequação da Simbologia aos desafios desenvolvimentais	5	3
	Poder educativo do jogo narrativo	3	2
	Poder educativo da música	2	1
		Indicador	Freq.
4. Carácter lúdico da aprendizagem	A diversão é o que motiva a aprendizagem	8	5+T
	A diversão facilita a aprendizagem	8	4
	O jogo promove trabalho e resultados	4	2

4.1. Caracterização da autodeterminação e da agência própria

- **Responsabilização** - a "propriedade" de um projecto implica assumir responsabilidade pelo mesmo: na condução do projecto, na gestão dos momentos de crise e, no final da acção, nos erros, sabendo assumir e lidar com as consequências.

L2 – Tínhamos que assumir perante os pais dele, o CNE, os nossos chefes, nós próprios, que aconteceu porque algo não estava correcto, apesar de termos visto todas as envolventes e termos achado que estava certo.

- **Sentido de autoria** - sentir o projecto como seu; sentir o efeito de causalidade ao passar pela experiência criar um projecto a partir do sonho, pô-lo em prática e de o alcançar.

T4 - E isso acabou por acontecer e nós [percebemos que] efectivamente, se nós quisermos vai acontecer

- **Motivação** - o sentido de autoria promove a motivação para participar, podendo ser um factor determinante para a participação empenhada num projecto.

P6 - mas deu-nos muito mais vontade de mostrar do que se fossem eles a decidir que queriam ir

- **Espaço para escolher** – o prazer e a satisfação de poder escolher o que aprender e como aprender.

N1 - nos escuteiros há outro espaço...

- **Espaço para errar** – valorização do espaço que é dado para tentar, mesmo que por vezes isso signifique falhar; perante um “risco calculado” e um plano de segurança.

P4 - houve aquela folga de tentar e se até aquela data não der, não deu

4.2. Caracterização dos métodos activos (aprender fazendo)

- **A prática** – a aprendizagem do conhecimento é caracterizada pela prática, transversalmente em todos os ciclos educativos.

P1 - tentamos sozinhos primeiro antes que alguém nos explique como é que se faz

A1 - Os escuteiros é algo mais prático, em que fazes coisas

- **Autonomia** – as metodologias activas promovem a autonomia.

B3 - [O Aprender Fazendo] dá-te tudo o que tu precisas para crescer mas tu chegas lá sozinho

- **Raciocínio crítico** – as metodologias activas promovem o raciocínio crítico.

- **O desafio** – as metodologias activas promovem o grau de desafio que é necessário ao desenvolvimento.

B1 - É uma metodologia que te põe mais à prova e mais ao desafio do que propriamente te “segura”

- **Trabalho em equipa (Secção)** – as metodologias activas promovem o trabalho em equipa.

4.3. Caracterização da aprendizagem experiencial: jogo simbólico e imaginário

- **(In)consciência do significado da simbologia** - a apreensão dos conceitos por detrás do jogo simbólico começa de forma espontânea e inconsciente a partir dos 6 anos de idade; sendo progressivamente compreendidos, em todo o seu amplo sentido e na maioria dos casos, a partir dos 14 anos.

P3 - é tudo muito mais espontâneo e quando agora olhamos para trás dizemos “ok faz todo o sentido”

- **Motivação (engagement)** – as metodologias de aprendizagem experiencial pautam-se por uma maior interactividade, que suscita o interesse e a activação sinestésica dos educandos e promovem a sua atenção para os objectos de aprendizagem. Os educandos reportam ainda que esta abordagem tornam certos momentos, nomeadamente o processo de avaliação dos projectos (normalmente longo e discursivo) mais eficazes, mais eficientes, mais construtivos e mais significativos.

N3 – É trabalhar os nossos sentidos todos (...) é teres lá uma coisa tangível

P4 - a avaliação mais significativa [que tive] fi-la em Drave, em que em cada parâmetro pegávamos numa cor e fazíamos um desenho que para nós era representativo do que tinha acontecido

P1 - [se] sentamo-nos em roda e cada pessoa vai dizer tudo o que achou (...) a uma escala de 45 pessoas, é impossível extrairmos a informação importante daquelas 45 pessoas

- **Adequação da Simbologia aos desafios desenvolvimentais** - adequação dos símbolos trabalhados, assim como da forma como são trabalhados em cada faixa etária, às respectivas necessidades desenvolvimentais.

C1 - Os próprios valores que a secção passa fazem todo o sentido serem naquelas idades e acho que é perfeito

V2 - acabas por ir buscar os mesmos tópicos [entre as simbologias das várias secções] mas adaptas às secções diferentes e àquilo que as pessoas estão a viver no momento, e àquilo que lhes faz sentido

- **Poder educativo do jogo narrativo** - o uso do imaginário e das histórias narrativas são veículos de moral e vistos como tendo um alto poder educativo.

D1 - tudo aquilo que nós aprendemos está no contexto de uma história (...) Harry Potter ou do Alex Supertramp, ou quem seja

D2- aqui vivemos as histórias, tomamos um herói-modelo e vivemos, põmo-nos em situações e criamos jogos que simulam aquilo que as nossas personagens passaram, e forçamo-nos a viver e a ultrapassá-las

- **Poder educativo da música** – as músicas criadas no contexto escutista, referentes ao imaginário de um projecto específico ou à simbologia das secções, são emocionalmente impactantes e vistas como um veículo privilegiado de moral e significado.

4.4. Carácter lúdico da aprendizagem

- **A diversão é o que motiva a aprendizagem** – a diversão constante nas actividades escutistas torna o processo de aprendizagem mais apelativo, motivando as pessoas a aderir e a continuar a participar neste contexto educativo, a procurar por novas aprendizagens (por vezes sem se aperceberem).

N1- os Escuteiros às vezes eram um escape e uma maneira de me divertir com coisas que não fazia na escola

T2 – [a diversão é importante] Porque não é uma obrigação

F1 – Sentes-te motivado para continuar e procurar

- **A diversão facilita a aprendizagem** - a diversão gera sentimentos de segurança e felicidade nas pessoas, que aumentam a sua predisposição para aprender algo novo.

D5 - E a diversão, o estarmos bem, estarmos à vontade, contribui para [te sentires seguro e aprenderes algo novo]

- **O jogo promove trabalho e resultados** - o jogo em equipa promove não só as relações pessoais como a colaboração no trabalho conjunto e a completção dos desafios.

P2 - víamos aquilo como um desafio e até entrávamos em competições a ver quem é que arranjava o sítio mais espectacular para dormir e uns a dizer “ah, mas o meu tinha piscina e o teu não tinha”

D1 - o facto de jogarmos em Patrulha, e de termos momentos que não sejam de trabalho com aquele grupo, ajuda a que o trabalho aconteça

Nesta categoria, percebe-se em termos concretos a importância do “jogo social espontâneo” definido no Projecto Educativo e das suas várias componentes, como o imaginário associado às acções e actividades e a simbologia, que aparece sob várias formas, subjacente a cada ciclo educativo. Explora-se ainda de que forma o carácter lúdico das actividades (que corresponderiam às aulas da educação formal) pode impactar tão profundamente o processo de aprendizagem: em tantos casos, tido como o primeiro factor (e, por isso, o mais determinante) que leva as pessoas a aderir e a continuar num movimento educativo cujo propósito vai muito além do proporcionar momentos de lazer e diversão.

Fica ainda evidente a tradição deste contexto educativo em combinar três diferentes abordagens: o “aprender fazendo”, ou *learning-by-doing* – uma das declaradas “8 maravilhas do método escutista” que pressupõe o educando como um sujeito activo, autodeterminado e com agência sobre o próprio processo de aprendizagem – a aprendizagem experiencial, ou *experiential learning* e o *embodied learning*.

Após a síntese das Categorias 2, 3 e 4 deste estudo empírico, será interessante voltar os olhos para o relatório da OCDE de 2018 (“*Teachers as Designers of Learning Environment*”):

Main components of experiential learning:

- *Concrete Experience: active involvement (individually or in group) in a discrete task which is potentially disruptive regarding student’s beliefs and ideas.*
- *Reflective Observation: the process of resolution of conflict between differences which makes students move back and forth between hypotheses and values.*
- *Abstract conceptualisation: making sense of what has come of the experience and the reflection, by creating, mixing or building on models and ideas.*
- *Active experimentation: putting into action what they have learnt, placing it in a context that is relevant to the student.*

Pedagogical principles of embodied learning:

- *Body and mind work together in learning.*
- *Movement and concepts are connected.*
- *Action and thinking take place simultaneously.*
- *Science and art influence and support each other.*
- *The physical and the ideal are in dialogue with each other.*
- *Reality and imagination are intertwined.*
- *The living body and the lived body are united in forming human*

consciousness

5. Outras competências desenvolvidas ao longo do percurso escutista, de forma transversal às várias metodologias e aos ciclos educativos

Nesta categoria, incluíram-se todas as unidades de registo relativas ao desenvolvimento de competências – “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017) – que não foram codificadas sob outras categorias e indicadores e que reportam ao processo de aprendizagem de forma global, e não apenas a uma etapa ou desafio específicos.

As três primeiras dimensões – emocional e afectiva, social e cívica e cognitiva e física – abordam então o desenvolvimento de competências segundo a perspectiva dos educandos, remetendo para as áreas de desenvolvimento do referencial “Perspectiva Educativa” do CNE. A excepção à regra é a quarta subcategoria, Dimensão espiritual, relativamente à qual os participantes não referiram desenvolvimento de competências, mas sim a importância dos seus sistemas de valores pessoais e da forma como estes se desenvolvem; fazem também uma análise crítica à relação do Escutismo do CNE com a Igreja Católica, incluindo algumas reflexões sobre como ambos os movimentos podem e devem evoluir.

	Indicador	Freq.	Px
1. Dimensão emocional e afectiva	Regulação emocional	17	5
	Empatia	8	4
	Resiliência	3	2
	Autoconfiança	3	2
	Indicador	Freq.	Px
2. Dimensão social e cívica	Participação cívica	19	4
	Gratidão e valorização do essencial	11	4

	Socialização e respeito	9	3
	Desenvolvimento moral/ético	9	3
	Exposição e abertura a diferentes contextos	8	4
	Desprendimento do superficial e do não-essencial	7	3
	Iniciativa	6	3
	Esbatimento de fronteiras NSE e culturais	5	2
	Compromisso	4	1
	Indicador	Freq.	Px
3. Dimensão cognitiva e física	Pensamento divergente e orientação para a solução	10	3+T
	Competências para a vida	9	2
	Desenvolvimento do raciocínio crítico	8	5
	Conhecer o corpo	2	2
	Superação física	2	2
	Autocuidado	1	1
	Indicador	Freq.	Px
4. Dimensão espiritual	Liberdade para interpretação pessoal	14	4
	Identificação com os valores da fé	6	3
	Distinção entre Escutismo e Igreja	6	1
	Evolução da Igreja Católica	6	1
	Distinção entre espiritualidade e religião	5	4
	Não-identificação com Igreja Católica	3	2

5.1. Dimensão emocional e afectiva

- **Regulação emocional** - aprender a reconhecer e a gerir as emoções as próprias emoções, na relação com os outros. Além disso, os educandos aprendem a expressar os afectos e as emoções, através do discurso e do comportamento.

D8 - Até nos esforçamos [para parar e pensar] quando achamos que temos de desenvolver essa parte...

N3 – Ao mesmo tempo, aprendes que há maneiras e maneiras de expressar isso [Sim]

- **Empatia** - os participantes aprendem a cultivar, em grupo, um espaço seguro onde as pessoas se podem expressar sem se sentirem julgadas. O grupo aceita, compreende e quer chegar ao outro.

P2 – O não julgamento porque “eu me sinto assim”

V2 – E são poucos os contextos sociais onde tens um grupo com esta abertura para fazer este tipo de exercício

- **Resiliência** - as adversidades vividas promovem a resiliência.

D13 – Ou então (...) lidar com o facto de não termos luz, e pronto

- **Autoconfiança** - aprendem a confiar nas próprias capacidades; e a acreditar que conseguirão dar a volta por cima ao problema, de forma a atingirem o objectivo.

N2 – Sim, “eu chego lá, de alguma maneira chego lá e tenho capacidade para”.

5.2. Dimensão social e cívica

- **Participação cívica** – os educandos relatam ter múltiplas oportunidades, ao longo do percurso escutista, para reflectirem sobre os problemas do mundo. Desenvolvem a consciência de que existem papéis a serem desempenhados em prol da sociedade em que se inserem, e que esta participação se pode conjugar com a própria realização pessoal, enquanto indivíduos. Sentem a capacidade e o desejo de contribuir para um mundo melhor.

D12 - “o que é que eu quero fazer na minha vida, de forma inserida na sociedade, mas que a impulsiona para a frente?”

D20 - alternativa que sugerimos foi ficarmos na Sede, já que tínhamos reservado o tempo do fim-de-semana, fazer o serviço que era necessário porque a Sede estava em condições [de limpeza e arrumação] deploráveis

D8 - nos Pioneiros, ao almoço, termos um debate sobre um tema qualquer da sociedade.

- **Gratidão e valorização do essencial** - aprendem a dar valor aos aspectos fundamentais da vida, como as necessidades básicas. Aprendem também a sentir gratidão pelas condições mínimas e privilégios que foram conquistadas por outros, no passado, e que hoje têm à sua disposição.

C4 - [ensina-nos] a dar valor ao que nós não temos quando estamos num acampamento

D21 - Uma coisa tão simples como: a electricidade funcionar em casa, e nas ruas. Isso é um milagre da nossa sociedade!

P6 - “meu deus. Alguém teve que ter este trabalho para nós podermos viver a actividade desta forma” e também transpomos isso para a nossa vida real.

- **Socialização e respeito** - aprendem a regular o comportamento, respeitando os outros, na consciência do espaço em que se inserem. Relatam que transportam estas

competências para o meio escolar, nomeadamente aulas, trabalhos de grupo e outros contextos de socialização.

- **Desenvolvimento moral/ético** – nos projectos escutistas, desenvolvem um sistema de valores e uma bússola moral próprios. Estas competências promovem o autoconhecimento a vários níveis: percebem como pensam, em que acreditam e aquilo que querem defender, num processo de autoconstrução. Consequentemente, estas competências permitem adquirir e desenvolver outras: a saber quando e que decisões difíceis, que acreditam serem as correctas, devem ser tomadas; e a saber como ter conversas difíceis com os outros.

F4 - passamos a conhecer-nos a nós mesmos e a maneira como muitas vezes pensamos

D23 - saber aquilo em que acreditamos e aquilo que defendemos.

- **Exposição e abertura a diferentes contextos** - as competências sociais são desenvolvidas na interacção com os diferentes contextos, fora do escutismo, que é necessária para a execução dos projectos. Esta exposição permite uma nova abertura ao desconhecido ou socialmente desconfortável.

T2 - fez com que eu aqui estivesse muito mais à-vontade, mesmo com pessoas mais velhas...

- **Desprendimento do superficial e do não-essencial** – os educandos aprendem a relativizar a importância dos bens materiais não-essenciais e de outros aspectos superficiais da vida (ex: o prazer de não se preocupar com a roupa que se veste, para efeitos de aceitação social).

C5 - às vezes eu penso “é só mais um” - e não sentem a real importância que aquilo tem

T3 - E nem pensava nisso porque estávamos ali pelas pessoas, não pela diferença que cada um de nós tinha

- **Iniciativa** – aprendem a tomar a iniciativa perante a necessidade de se cumprir um objectivo, não assumindo que alguém o faça na sua vez.

N5 - também não esperas – chegas a um sítio e se for preciso fazer alguma coisa, fazes.

- **Esbatimento de fronteiras NSE e culturais** – referem não fazerem distinções entre as diferenças individuais que não constituem uma escolha, particularmente ao nível socioeconómico.

- **Compromisso** - o desenvolvimento de noções de compromisso, trabalho e responsabilidade.

5.3. Dimensão cognitiva e física

- **Pensamento divergente e orientação para a solução** – os educandos são desafiados a aplicar conhecimentos isolados previamente adquiridos, na prática, em contexto e perante a necessidade. Neste processo, criam algo concreto e com uma utilidade real, mobilizando, assim, competências. Observa-se o desenvolvimento de capacidades de criatividade e de pensamento lateral, na busca de alternativas, para criar as soluções dos problemas.

- **Competências para a vida** - desenvolvem competências técnicas, ou *hard-skills* (ex: canalização e sistema de esgoto) que são úteis e que podem transportar para outros contextos. A capacitação dos educandos realiza-se pela prática do conhecimento (mobilização de competências), emancipando as pessoas para a vida autónoma.

P2 – temos quase uma semana só de montagem do campo

D4 - Aprendemos um nó aqui, um nó ali, uma amarração aqui, uma amarração ali

- **Desenvolvimento do raciocínio crítico** - aprender a recolher informação de diferentes formas e formar um juízo crítico sobre a mesma, necessária à tomada de decisões e posições.

D1 – É a capacidade de raciocínio

P6 – Onde vais encontrar informação...

- **Conhecer o corpo** – aprendem a conhecer os limites do corpo.

- **Superação física** – aprendem a superar os próprios limites físicos.

- **Autocuidado** – aprendem a cuidar da saúde e higiene pessoal.

5.4. Dimensão espiritual

- **Liberdade para interpretação pessoal** – num movimento escutista (CNE) que está vinculado à Igreja Católica, os educandos valorizam muito o espaço que lhes é dado

para explorarem e interpretarem subjectiva e criticamente as questões da espiritualidade, fé e religião. A minimização de uma imposição de perspectiva unilateral, sobre estes assuntos, ajuda-os a compreender melhor a sua própria posição perante a religião e a desenvolver a sua maturidade de fé e de espiritualidade pessoal.

D14 – (...) não forçar e dar espaço para crescer

N4 - no nosso Agrupamento sinto que há esse espaço para nos abstrairmos...

- **Identificação com os valores da fé** – os educandos interpretam a fé cristã ou católica como um sistema de valores, identificando-se com uma grande parte.

- **Distinção entre Escutismo e Igreja** – os participantes traçam uma distinção entre a Igreja Católica e o Escutismo; aliada à perspectiva de que os valores cristãos devem ser trabalhados no seio do movimento escutista (ex: através jogo simbólico ou do imaginário dos projectos) e não recorrendo aos ritos eclesiásticos.

N10 – Também já ouvi outra gente a dizer, de outros Agrupamentos em geral, “que seca, tínhamos de ir à missa todas as semanas”

- **Evolução da Igreja Católica** - a valorização do contributo que o movimento escutista dá e pode dar para a actualização e a evolução da igreja católica, nomeadamente no que respeita a perspectivas como a sexualidade e afectividade.

D7 - estive numa fase de consulta de especialistas, desde antropólogos, psicólogos, sociólogos, etc., este ano estive numa fase de auscultação de escuteiros (Caminheiros, jovens Dirigentes, etc.) e vai entrar numa fase de criação de documentação, de formação para que seja realmente incorporado no nosso Programa Educativo, e na formação dos Dirigentes, e na mensagem que o CNE passa para fora.

D8 - cumpre o CNE o seu papel enquanto agente da Igreja, no seu desenvolvimento e na sua propulsão em diante, e isto vem de uma característica do escutismo ser um Movimento, e da necessidade que temos de estar actualizados e de crescer continuamente à medida que a sociedade o vai fazendo

- **Distinção entre espiritualidade e religião** - distinguem desenvolvimento espiritual de religião.

- **Não-identificação com Igreja Católica** – a não-identificação com a igreja católica enquanto instituição, e com determinados valores desta, levando a conflitos internos (ex: dissonância cognitiva relativamente à participação nos escuteiros).

N12 - mas depois entras naquele dualismo de adorares os escuteiros (...) mas ao mesmo tempo não me identifico com alguns dos valores [da Igreja]

Ao longo das categorias anteriores, designada mas não exclusivamente nesta Categoria 5, é possível observarmos no discurso destes educandos o desenvolvimento de variadas competências; muitas delas previstas, de alguma forma, nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De acordo com a quantidade – e qualidade – das unidades de registo recolhidas, é realizada uma sumária avaliação dos resultados em termos de desenvolvimento de competências, utilizando como referencial o próprio PASEO. Para o efeito, foi utilizada a seguinte escala: Completamente; Bastante; Razoável ou Inferível; Pouco; Não. Posteriormente, converteu-se a escala em pontuação numérica, para se poder retirar conclusões mais sólidas sobre quais as áreas menos ou mais trabalhadas: 5; 4; 3; 2; 1; respectivamente.

Áreas de competências	Competências	Foi observável?
Linguagens e textos	utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras) à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;	Pouco
	aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;	Pouco
	dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.	Pouco
Informação e comunicação	utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;	Bastante
	transformar a informação em conhecimento;	Completamente
	colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.	Bastante
	interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;	Completamente

Raciocínio e resolução de problemas	gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas;	Completamente
	desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.	Completamente
Pensamento crítico e pensamento criativo	pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;	Bastante
	convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;	Bastante
Relacionamento interpessoal	prever e avaliar o impacto das suas decisões;	Completamente
	desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.	Completamente
Desenvolvimento pessoal e autonomia	adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;	Completamente
	trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;	Completamente
	interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.	Completamente
Bem-estar, saúde e ambiente	estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;	Completamente
	identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;	Completamente
	consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;	Bastante
Bem-estar, saúde e ambiente	estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia	Completamente
	adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade;	Razoável ou Inferível
	compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente;	Razoável ou Inferível
	manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativa-mente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.	Bastante

Sensibilidade estética e artística	reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;	Pouco
	experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;	Não
	apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;	Não
	valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.	Não
Saber científico, técnico e tecnológico	compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania;	Pouco
	manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;	Bastante
	executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa;	Completamente
	adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.	Razoável ou Inferível
Consciência e domínio do corpo	realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço;	Completamente
	dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.	Pouco Completamente

Em média, as áreas “Linguagens e textos” e “Sensibilidade estética e artística” têm uma cotação entre **1,25** e **2**, estando pouco representadas neste percurso de desenvolvimento e aprendizagem. As áreas “Saber científico, técnico e tecnológico” e “Bem-estar, saúde e ambiente” têm uma cotação entre **3,5** e **3,67**, respectivamente – presença bem mais expressiva; sendo contudo algo inesperada uma cotação tão baixa da evidência na segunda área, particularmente ao nível do ambiente, o que pode ser alvo de reflexão por parte dos participantes e dos próprios Agrupamentos em que se inserem. As áreas de competências do PASEO mais trabalhadas pelo escutismo, com

cotação entre 4 e 5, são assim a “Informação e comunicação”, o “Raciocínio e resolução de problemas”, o “Pensamento crítico e pensamento criativo”, o “Relacionamento interpessoal”, o “Desenvolvimento pessoal e autonomia” e a “Consciência e domínio do corpo”.

Esta avaliação perante o referencial do PASEO é interessante e poderá ser útil nas reflexões sobre a inspiração que este movimento de educação não-formal pode suscitar às escolas portuguesas. Quanto ao valor que a avaliação traz ao próprio Escutismo, é importante lembrar que este movimento tem o seu Projecto Educativo e o seu próprio referencial de competências (“Perspectiva Educativa”), um dos muitos instrumentos a partir do qual pode medir a sua eficácia.

6. Comparações com o contexto educativo formal

Esta categoria surge de forma inesperada no decorrer do grupo de discussão focalizada: ao caracterizar o modelo pedagógico, processos de aprendizagem e respectivas consequências do contexto educativo não-formal do escutismo, os participantes vão tecendo comentários sobre as diferenças análogas que encontraram nos contextos de educação formal – particularmente em idade escolar, até aos 18 anos, tendo inclusive iniciado uma discussão sobre o assunto. O resultado é um relato surpreendente de análise das discrepâncias, rico de capacidade metacognitiva e reflexiva sobre as escolas que frequentaram; razão pela qual se permitiu e encorajou esta discussão no seio do *focus group*.

	Indicador	Freq.	Px
1. Caracterização do ambiente educativo formal	Ausência de valores para a vida	17	6+T
	Ausência de competências para a vida	9	3
	Ausência do desenvolvimento intergeracional	9	3
	Fronteiras de NSE e culturais	8	3
	Ausência de relações intergeracionais	4	2
	Descontinuidade dos ciclos educativos	4	2
	Indicador	Freq.	Px
2. Caracterização dos processos de ensino e aprendizagem	Ineficácia do modelo expositivo	7	3
	Desconsideração das necessidades individuais	6	2
	Aluno como sujeito passivo	4	2
	Importância da ligação afectiva ao/à professor/a	4	2
	Conteúdos sem significado real	3	3
	Impermanência do conhecimento	3	2
	A falsa “metodologia activa”	2	2
	Indicador	Freq.	Px

3. Perspectivas críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o modelo pedagógico subjacente	Criar mais momentos significativos de aprendizagem	15	4
	Basear a aprendizagem em experiências prévias	12	2
	Diversificar as metodologias de ensino	8	4
	Gestão do tempo e do currículo	7	3
	Ir além dos conteúdos programáticos	2	1
	Valorizar o aprender fazendo	2	1
Indicador		Freq.	Px
4. Perspectivas críticas sobre o/a professor/a	Dificuldade de inovar (escapar à “Velha ordem”)	9	2
	Ausência de relação de proximidade	2	1
	Impacto da avaliação docente	1	1
	Falta de formação	1	1
Indicador		Freq.	Px
5. Persp. críticas sobre o modelo organizacional	Gestão dos recursos humanos	2	1

6.1. Caracterização do ambiente educativo formal

- **Ausência de valores para a vida** - discrepância sentida entre os seus valores e os que observam nos colegas em contexto escolar; aliada à percepção de que a escola não promove valores e se cinge à transmissão de conhecimentos.

P16 - na escola são-nos transmitidos mais conhecimentos e nos Escuteiros mais valores

V6 - nas escolas onde eu andei, o tipo de valores que as pessoas tinham e as coisas que priorizavam, as mais importantes nas suas vidas, não são as mesmas que temos aqui

M3 - Nunca vejo isso. Estão sempre à espera que alguém faça.

T6 - isso acontecia-me muito, malta que fazia coisas que eu [pensava] “eu estou tão longe de algum dia fazer isto”.

- **Ausência de competências para a vida** - percepção da escola como totalmente ausente e incapaz de promover o desenvolvimento de competências úteis para a vida.

N13 - tiveste esta educação desde o início, se não tivesses tido não chegava lá e era mais difícil para ele... e isto não é na escola

N32- há competências que (...) faltam na escola (...) se ensinarem a um miúdo no 12º ano a preencher o IRS...

B3 - Às vezes [o escutismo] não é necessário para nos ensinar, mas é necessário para nos acrescentar algo mais. Porque às vezes falta ali algo mais.

- **Ausência do desenvolvimento intergeracional** - ausência de modelos mais próximos (pares mais velhos) no grupo de contacto directo, que representem uma figura de proximidade e uma meta observável a alcançar, e que por isso possam contribuir para um processo de aprendizagem bem-sucedido.

N2 - funcionamos com o nosso ano e não há sequer maneira, não há espaço, para olhar para cima e ver "ok, é aquilo que eu quero alcançar"

- **Fronteiras de NSE e culturais** – as barreiras visíveis entre grupos homogêneos de pessoas, no que respeita a estilos de vida, valores, prioridades e níveis socioeconómicos, e que por vezes são restritivas.

N38 - os pais tinham os mesmos empregos que os meus
T3 - pela diferença que cada um de nós tinha, e na escola isso acontece

- **Ausência de relações intergeracionais** – a ausência de convívio intergeracional nos "falsos ciclos de ensino", que pode levar a uma sensação de estar "preso no teu ano".

V2 - essa relação intergeracional, que muitas vezes na escola não existe.

N6 - Isso na escola nem é uma questão porque eu nunca convivi com as pessoas mais velhas

- **Descontinuidade dos ciclos educativos** – a ausência de uma sensação de estabilidade perante os desafios desenvolvimentais e de consolidação das experiências.

V1 - os 4 anos acabam por dar uma sensação de estabilidade que se calhar na escola depois não dão

P1 - aquele começar do zero que acontece na escola

6.2. Caracterização dos processos de ensino e aprendizagem

- **Ineficácia do modelo expositivo** - a metodologia expositiva é aborrecida, desmobilizadora e é vista pelos educandos como ineficaz.

A6 – Eu só ia achar que era um trabalho chato (...) Porque é relacionar e escrever textos

P35 - [com outras metodologias] não estamos só a explicar uma coisa de “estás aí sentado”, só uma transmissão de conhecimento

- **Desconsideração das necessidades individuais** – percebem o modelo vigente da educação formal como sendo aplicado de forma uniforme a um grupo de pessoas com as mesmas necessidades, sem personalização das aprendizagens e, por isso, desconsiderando as necessidades individuais.

D2 - é geral para todos, e aplica-se à maioria, em média

D3 - acaba por não se aplicar em ninguém, em específico

P10 - como se fosse só uma pessoa porque estou a ver um grupo como uma só identidade

- **Aluno como sujeito passivo** - a insatisfação sentida pela falta de espaço para definirem as próprias aprendizagens e o processo de construção das mesmas.

P4 - a grande barreira da escola é às vezes nós sentirmos que o professor é que ensina

- **Importância da ligação afectiva ao/à professor/a** – a importância atribuída ao/à professor/a enquanto figura de vinculação – nas raras ocasiões em que este fenómeno ocorre – para o sucesso das aprendizagens.

N19 - A minha disciplina favorita no Secundário foi História [porque] Tinha uma professora espectacular

P18 - eu considero que fui uma pessoa muito feliz no meu primeiro ciclo porque tive uma boa professora

- **Conteúdos sem significado real** – as abordagens factuais (descritivos e sem narrativa) aos conteúdos programáticos, na perspectiva dos educandos, não se traduzem em aprendizagens emocionalmente significativas.

A3 - na escola estás a aprender coisas que outras pessoas pensaram.

F1 – Estás a ver aquilo que já foi mastigado

N23 - são coisas que aconteceram e era muito distante e diferente;

- **Impermanência do conhecimento** – a observação da impermanência dos conhecimentos que foram previamente assimilados no contexto escolar; paralelamente à constatação de que "passar [nos testes] não é a mesma coisa que saber".

A1 – Eu não sei, porque eu já não me lembro o que aprendia na escola [Risos]

D10 - somos capazes de adquirir – em média – porque a maior parte das pessoas passa aos testes e etc. mas muito temporariamente e não há permanência de informação

- **A falsa “metodologia activa”** – os educandos fazem uma clara distinção entre métodos verdadeiramente activos de aprendizagem e outros momentos de inconsequente exploração de conteúdos, para realizar uma apresentação na aula.

A5 - Eu lembro-me que no 8º ano íamos à Wikipedia, copiávamos o texto e era isto o trabalho.

F8 - dizer ao aluno para fazer outro powerpoint, que acaba por ser chapa-5 da Wikipedia

6.3. Perspectivas críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o modelo pedagógico subjacente

- **Criar mais momentos significativos de aprendizagem** – os educandos são da opinião de que a criação de momentos emocionalmente significativos de aprendizagem por parte do/a professor/a são mais apelativos, geradores de motivação e promovem maior quantidade e consistência de aprendizagens.

D7 – E se a professora te pedisse para fazeres um sketch? Ou um jogo?

D8 - se a educação formal pusesse as aulas de História, por exemplo, os alunos a viverem [uma simulação] com a peste negra [Risos] ou uma guerra

N25 - Uma vez levou uma catana para a aula quando falámos de uma coisa qualquer – uma catana!

A9 - foi algo realmente acontecer (...) ninguém vê um vulcão em erupção todos os dias

- **Basear a aprendizagem em experiências prévias** – a opinião de que quando o/a professor/a parte de experiências prévias, significativas, dos alunos, as aprendizagens tornam-se mais próximas do seu mundo, mais reais e concretas; paralelamente à observação de partir de uma inquietação pessoal torna o processo de aprendizagem mais apelativo e mobilizador.

P24 - naquelas cabecinhas tudo entrou porque foi uma inquietação deles

- **Diversificar as metodologias de ensino** – os participantes reconhecem que existem outras formas de aprender e metodologias de ensino mais frutíferas, que poderiam ser aplicadas com maior frequência na escola se fossem devidamente adaptadas. Acreditam que estas metodologias permitem abranger mais conhecimentos, e inclusivamente incorporam-nos com atitudes e capacidades.

P36 - conseguimos tocar em muito mais áreas e abordar aspectos da cidadania (...) incorporadas

- **Gestão do tempo e do currículo** – os educandos observam que o ensino formal realiza uma gestão ineficaz do tempo de que dispõe, face à quantidade dos conteúdos a trabalhar. Por outras palavras, defendem a ideia de que o recurso a metodologias educativas diferentes das aplicadas na escola tradicional rentabilizam o tempo da aprendizagem e podem ajudar a gerir melhor o currículo, produzindo melhores resultados.

D9 - Há aqui uma limitação que a educação formal tem, mesmo com a adopção de metodologias dos escuteiros, que é a quantidade de informação que é suposto nós adquirirmos num curto espaço de tempo

P6 - Acho que mesmo em contexto formal há muito tempo para isto acontecer.

N28 – E não é preciso fazer uma aula megacomplexa todos os dias que os professores não têm capacidade para isso

- **Ir além dos conteúdos programáticos** – os educandos reconhecem que as competências não são meros conteúdos programáticos, e que os conhecimentos adquiridos na escola não são indissociáveis das capacidades e das atitudes.

P31 - Mesmo na escola, se pegarmos nestas questões, não conseguimos dissociar os conhecimentos das capacidades e das atitudes.

- **Valorizar o aprender fazendo** - reconhecimento de que a prática permite mais e melhores aprendizagens, também no contexto escolar.

A11 - eu aprendia as coisas quando as fazia efectivamente, não quando ouvia o professor.

6.4. Perspectivas críticas sobre o/a professor/a

- **Dificuldade de inovar (escapar à “Velha ordem”)** - percepção de que a classe docente está presa a velhos costumes e que a mudança implica vontade de mudar e diferentes recursos, bem como mais preparação, mais empenho e mais conforto perante a agênciã dos alunos do que observam.

P8 - então há quase uma falta de vontade [do professor] de “é tão mais fácil eu fazer isto”

P14 - vou deixar a minha aula muito mais dependente deles e não é tão confortável

P15 – [não é] tão seguro para mim porque não consigo controlar o que vai acontecer.

- **Ausência de relação de proximidade** - percepção de que as discrepâncias etárias e de experiências inviabiliza o/a docente como figura de proximidade e de modelação para as crianças e jovens.

N5 - Eu não olhava para um professor como um exemplo

- **Impacto da avaliação docente** - observação de que a avaliação docente motiva o/a professor/a a desenvolver uma aula interessante e apelativa.

A7 – uma vez a minha professora ia ser avaliada, lá para subir de escalão, e fez uma aula espectacular!

- **Falta de formação** – opinião de que há desconhecimento de outros métodos educativos por parte dos agentes educativos.

P7 - Acho é que muitas vezes há desconhecimento por parte dos educadores, ou dos professores, auxiliares educativos, etc.

6.5. Perspectivas críticas sobre o modelo organizacional

- **Gestão dos recursos humanos** – a observação de que a gestão dos recursos humanos (educativos) na escola é ineficiente para a personalização das aprendizagens que seria desejável, quando colocada em contraste com o modelo das equipas educativas aplicado nos escuteiros.

D5 - Claro que com grupos maiores [por professor] e com menos recursos – humanos, nomeadamente - isso acaba por ser mais difícil

D6 - [há menos recursos humanos educativos que nos escuteiros] pelo próprio método, pelo movimento e pela forma como fazemos as coisas [nos escuteiros]

Na análise dos resultados da categoria “6. Comparações com o contexto educativo formal” são evocadas mais unidades de registo por indicador, por vários motivos: primeiro, as matérias em discussão nesta categoria estão pior representadas que as restantes do estudo empírico; segundo, apesar de o tema não constar do guião semiestruturado de *focus group*, a intenção original por detrás do estudo é precisamente reflectir sobre os aspectos em que a escola portuguesa se pode inspirar neste contexto de educação não-formal com o propósito de se inovar, a todos os níveis sistémicos – ideológicos, conceptuais, pedagógicos, logísticos, outros; terceiro, sentiu-se a necessidade de ilustrar de forma mais ampla o grau efectivo de reflexividade dos participantes sobre as várias dimensões da escola; quarto, considerou-se que o relato em “primeira mão” (discurso directo) de educandos (recentes ex-alunos escolares) é insubstituível na inquietação que deve provocar a todos os agentes educativos que se querem comprometidos com o propósito de uma escola democrática que a todos alcance, na abrangência deste pequeno universo que é o desenvolvimento humano.

7. Outras

	Indicador	Freq.	Px
1. Acção pedagógica dos educadores	Percepção do educando como sujeito activo	8	3
	Relação com o/a educador/a	7	3
	Consideração das necessidades individuais	6	3
	Educador/a não é o/a protagonista	4	3
	Importância da validação dos educadores	4	1
2. Relação dos pais com o contexto educativo	Indicador	Freq.	Px
	Educação parental indirecta	4	2
	Valorização da acção educativa	4	2
3. Relação intergeracional entre pessoas que não se cruzam nos ciclos	Indicador	Freq.	Px
	(Ím)Par mais velho como figura de modelação	2	1
4. Reconhecimento externo	Relação afectiva	2	1
	Indicador	Freq.	Px
5. Diversidade funcional	Percepção positiva no mercado de trabalho	2	2
	Indicador	Freq.	Px
	Inclusão de diversidades funcionais no CNE	2	2
	Desenvolvimento de competências	2	1

7.1. Acção pedagógica dos educadores

- **Percepção do educando como sujeito activo** – os escuteiros relatam que os educadores os percebem de modo diferente ao que estão habituados, noutros contextos educativos: concretamente, como pessoas com capacidade para os desafios em mão e, sobretudo, como sujeitos activos das próprias aprendizagens. Há também a observação de que “tudo começa” com este olhar sobre a criança.

P5 - Se nós nos escuteiros vemos a criança como um agente activo da aprendizagem, muitas vezes num aluno vemos como uma caixinha em que eu tenho que depositar informação

N6 - uma criança com “capacidade para”. Não é uma criança que tu [pensas] “ah, coitadinho, não vás para ali, vais aleijar-te”, “ai dá a mãozinha para atravessar a rua”, “ah o seu menino portou-se mal, está a falar para o lado”... tem capacidade para

- **Relação com o/a educador/a** – a relação é entendida como afectiva e securizante; o/a educador/a serve também como modelo de aprendizagem, embora não seja referido como tal tantas vezes como os pares mais velhos.

T5 - grupo de pessoas que está lá para nos encaminhar e para nos ajudar em tudo o que nós precisamos

P3 - Claro que havia sempre uma base segura se nós não arranjássemos [sítio para dormir]

- **Consideração das necessidades individuais** – os participantes sentem que os educadores adaptam as práticas pedagógicas - nomeadamente no que ao grau de exigência diz respeito - à fase de desenvolvimento em que se encontram, ao nível das competências e às necessidades individuais, personalizando o modelo educativo a cada criança.

F1 - conforme vamos evoluindo a metodologia dos Chefes também tem de se ir melhorando e actualizando face também ao nosso padrão de desenvolvimento e àquilo que estamos a viver

D1 - a educação para cada criança é mais personalizada

- **Educador/a não é o/a protagonista** - o/a educador fá-los sentir que estão dependentes de si próprios, assegurando as condições de funcionamento sem assumirem o protagonismo, para promover o empoderamento dos educandos -

nomeadamente em termos de segurança, mas não só. Os educandos são mais capazes de reconhecer este trabalho "oculto" quando são mais velhos.

N1 - são as marionetas [Risos] que estão “em cima de ti” e tu não notas

T2 - [não estávamos sozinhos nos Raids, mas] nós não sabíamos

- **Importância da validação dos educadores** - num modelo de trabalho em autogestão, sentem que precisam da validação dos educadores, particularmente em momentos de decisão complexa.

P11 - foi preciso aquela validação por parte deles para nós dizermos “pronto, agora já dá”

7.2. Relação dos pais com o contexto educativo

- **Educação parental indirecta** – a percepção de que o escutismo também educa os pais dos escuteiros, de forma indirecta, através de desafios concretos e particularmente no 1º ciclo educativo: concretizado na separação dos filhos durante um fim-de-semana ou no confiar noutros adultos para a segurança e educação dos filhos.

D2 - Às vezes tomar alguns riscos, com que não estão de todo confortáveis, mas aprender a estar e aprendem a confiar noutros adultos à volta deles e nos próprios filhos

- **Valorização da acção educativa** - a maioria dos pais valoriza muito a acção educativa do escutismo, embora não olhem para o/a educador/a com o mesmo respeito ou admiração com que olham para o/a professor/a.

7.3. Relação intergeracional entre pessoas que não se cruzam nos ciclos

- **(Ím)par mais velho como figura de modelação** - os escuteiros mais velhos, com quem nunca contactam directamente nos ciclos educativos (devido a uma diferença etária superior a 3 anos), também são vistos como "pares" mais próximos que os adultos, constituindo assim modelos de aprendizagem. Contactam com eles apenas em momentos pontuais¹³.

¹³ Os educadores preparam estes momentos “intersecções” exactamente com esta intencionalidade pedagógica.

N1- nós temos convívio não só com as pessoas mais velhas dentro da nossa secção mas como com as outras secções. Como Exploradora eu olhava para um Caminheiro e já conseguia traçar na minha cabeça um percurso, e um sonho

- **Relação afectiva** - também desenvolvem relações afectivas com os escuteiros de idades diferentes, que se reflectem na preocupação com o bem-estar e no interesse pelo progresso pessoal escutista.

7.4. Reconhecimento externo

- **Percepção positiva no mercado de trabalho** - encontram percepções positivas sobre os escuteiros no mercado de trabalho, por parte de quem emprega.

7.5. Diversidade funcional

- **Inclusão de diversidades funcionais no CNE** - percepção de que o escutismo tem alguma capacidade para incluir pessoas com diversidade funcional, estando assegurados mínimos de capacidade motora e cognitiva.

N1 – Nós convivemos bem com isso [nalguns exemplos], mas...

- **Desenvolvimento de competências** - o contacto com escuteiros com diversidade funcional promove competências de trabalho e socialização.

Nesta última categoria, apresentaram-se as subcategorias independentes das outras 6 (que se considera conterem os objectos essenciais em análise), mas que ainda assim subordinam unidades de registo e indicadores relevantes à compreensão deste modelo educativo. Salienta-se particularmente a atenção para a subcategoria “7.1. Acção pedagógica dos educadores”, naturalmente relevante dado o objecto de estudo em questão. Note-se que, independentemente das relações positivas com os educadores, em toda a discussão aparece de formas muito mais evidentes e consistentes a acção educativa dos pares (colegas do ciclo educativo) e o processo de “auto-aprendizagem” (digamos assim), sendo o protagonista desta história o próprio aprendente.

Conclusões

Perante tão extensa análise de resultados, é feito aqui um esforço para não repetir informação previamente apresentada ou discutida. No entanto, e tendo por base inspiradora os muitos conteúdos e documentos abordados nas Unidades Curriculares da pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, é irresistível incluir algumas “avaliações” – ou antes, reflexos e reflexões – do projecto escutista face ao que se considera serem três referenciais relevantes de inovação pedagógica.

Começamos com o texto “Uma nova gramática escolar em acção - Ensaio compreensivo das possibilidades”, de Matias Alves e Cabral (2017). A complexa teia de metodologias pedagógicas do escutismo parece servir:

- a) As pessoas – educando pessoas competentes, conscientes, compassivas, comprometidas e criativas;
- b) O currículo – o foco reside nas pessoas que aprendem, “que fazem do conhecimento a pedra angular do futuro” e que o mobilizam na competência desenvolvida, e não num conjunto estático de conhecimentos, uniformemente instruível e isento de significado;
- c) Um agrupamento de alunos – as interacções são “muito maiores e mais ricas. As oportunidades de encontro e de interconhecimento elevam-se. A lógica da segmentação e da segregação dilui-se.”;
- d) Modos de trabalho pedagógico – a “lógica organizadora é colocar os alunos em acção fazendo lembrar o princípio pedagógico tão antigo proclamado no início do século XX por John Dewey, do *learning by doing*. A pedagogia é aqui a mãe de todas as promessas de libertação e de emancipação. Uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade, da interação, do contrato, e que tão bons resultados parece gerar.” É incontornável o discurso dos participantes deste estudo, no deleite que retiram deste processo;
- e) Um tempo de educadores – “Mais humana, mais atenta, mais próxima de realizar o potencial de cada ser humano.” O estudo não visou os educadores, mas que ilações podemos retirar do que observamos?

Resta dizer que não foram abordados os factores das tecnologias digitais – que quase não se aplica, num contexto em que a esmagadora maioria das competências a

adquirir são “analógicas” – nem dos espaços e do tempo, as principais dimensões estruturantes de qualquer gramática educativa. Sobre isto, podemos que os tempos são variáveis (uma actividade dita “normal” ocupa o Sábado de tarde, podendo ser alargado a um dia inteiro, um fim-de-semana, uma semana ou até mais) e que o espaço privilegiado para qualquer momento é o ar livre, sendo que existe uma “sala de aula” que serve de base de reunião e recolha mas que (talvez infelizmente) este tema não foi abordado no trabalho; havendo muito mais para dizer sobre o assunto do que, à partida, poderá parecer.

O segundo referencial escolhido para reflexão é o conjunto dos quatro pilares da educação definidos num relatório da UNESCO (1996):

“A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- *Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.*

- *Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.*

- *Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*

- *Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.*

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.”

Por último, tomou-se a liberdade de fazer uma auto-avaliação estruturada ao objecto de estudo, utilizando para isso um referencial designado “10 variáveis e 50 indicadores de uma boa escola” de John MacBeath, partilhado numa das aulas da pós-graduação. Para a operacionalização deste referencial como grelha de avaliação, utilizou-se a mesma escala que foi concebida para a análise do PASEO, na Categoria “5. Outras competências desenvolvidas ao longo do percurso escutista”.

Indicador	Foi observável?
1. Clima de escola	
1.1 Atmosfera, clima, ethos, amigável, sentir-se bem, ambiente	Completamente
2. Relações	
2.1. sentido de trabalho em equipa	Completamente
2.2. ajuda dos alunos + velhos aos + novos	Completamente
2.3. sentimento dos pais de que são bem-vindos	<i>não esteve em estudo</i>
2.4. tolerância zero para comportamentos agressivos	Razoável ou Inferível
2.5. tratamento interpessoal (a pessoa)	Completamente
3. Organização e comunicação	
3.1. decisão aberta e participada	Completamente
3.2. auscultação	Completamente
3.3. fóruns de discussão para alunos	Completamente
3.4. informação aos pais	<i>não esteve em estudo</i>
3.5. perspectiva positiva da comunidade sobre a escola	Razoável ou Inferível
4. Tempo e recursos	
4.1. organização turmas/aprendizagem	Completamente
4.2. distribuição de recursos (negociação e partilha)	Completamente
4.3. tempo para os professores planearem, avaliarem, se desenvolverem	<i>não esteve em estudo</i>
4.4. recursos para os alunos para além do tempo lectivo	<i>não esteve em estudo</i>
4.5. escola como recurso da comunidade	<i>não esteve em estudo</i>
5. Reconhecimento do sucesso	
5.1. clima de sucesso	Completamente
5.2. disponibilidade para reconhecer todos os sucessos dos alunos	Completamente
6. Equidade	
6.1. crença dos alunos na igualdade de oportunidade	<i>não esteve em estudo</i>
6.2. crença de que a diversidade cultural, moral... é um valor acrescentado para a vida e escola	Bastante
6.3. crença por parte do pessoal da escola de que tem um papel a desempenhar na promoção de cultura de igualdade	<i>não esteve em estudo</i>
6.4. tomada em consideração das necessidades de todas as crianças	Completamente
6.5. oportunidades para que todos os alunos assumam responsabilidades	Completamente
7. Ligações escola-família	
7.1. papel activo dos pais na aprendizagem alunos	Pouco
7.2. confiança dos pais na resolução dos problemas e de que terão feedback	Razoável ou Inferível
7.3. atenção da escola aos antecedentes sociais, culturais... dos alunos	<i>não esteve em estudo</i>
7.4. reuniões entre pais e professores (produtivas e úteis)	<i>não esteve em estudo</i>
7.5. monitorização do progresso dos alunos e partilha com pais	<i>não esteve em estudo</i>
8. Apoio ao ensino	
8.1. apoio ao ensino e às aprendizagens como vector central das políticas de escola	Razoável ou Inferível
8.2. apoio aos professores pela direcção da escola	<i>não esteve em estudo</i>
8.3. dimensão das turmas para ensino eficaz (flexibilização)	Completamente
8.4. partilha entre docentes dos sucessos e problemas de cada um	<i>não esteve em estudo</i>
8.5. pais como parceiros na aprendizagem dos alunos	Não
9. Clima na "sala de aula"	

9.1. espaço satisfatório para alunos e profes;	Completamente
9.2. ordem, sentido, exigência e clima 'distendido'	Completamente
9.3. pedido de ajuda de professores a outros professores	<i>não esteve em estudo</i>
9.4. trabalho cooperativo entre alunos, quando adequado	Completamente
9.5. possibilidade de todos os alunos terem sucesso	Razoável ou Inferível
10. Apoio à aprendizagem	
10.1. alunos vêem-se como aprendentes independentes	Completamente
10.2. os professores acreditam que todos os alunos podem aprender e ter sucesso	Completamente
10.3. focalização na aprendizagem mais eficaz	Completamente
10.4. aprendizagem complementar dentro e fora da sala	Completamente
10.5. envolvimento dos alunos na definição dos seus objectivos, registo do seu progresso, e dos seus sucessos	Completamente

Antes de terminar, gostaria de incluir uma reflexão talvez menos académica – ou mais contundente – suscitada por este estudo. Quando conseguiremos nós acabar com a escola do conhecimento “morto”, estático e sem significado? Quando conseguiremos construir uma escola que recorre a métodos experienciais e permite que as aprendizagens sejam afectivamente e simbolicamente significadas? Que desperta interesses e motivações? Que emprega metodologias activas, acção esta que pressuponha o carácter consequente dos conhecimentos que queremos transmitir – ou, melhor dizendo, cuja aprendizagem apenas facilitamos? Que transforma conhecimentos impermanentes, despejados em testes e exames e depois esquecidos, em competências para a vida, efectivamente adquiridas, desenvolvidas e mobilizáveis noutros contextos? Quando conseguiremos aliar estas aprendizagens ao desenvolvimento de um sistema de valores, que não se ensina na teoria, mas na prática? Quando olharemos para a aprendizagem como um processo de construção subjectiva? Quando olharemos para o aprendente como um sujeito activo, capaz de autodeterminação, um criador e o principal autor das suas aprendizagens?

Será importante, aqui, assumir isto: a escola não é uma preparação para a vida, mas sim uma preparação na vida (inspirado na bela ideia, creio que de José Pacheco, de que não se educa para a cidadania, mas na cidadania...). Numa visão frequentemente *top-down*, nós (adultos) tendemos a não atribuir importância suficiente ao facto de que, durante 12 anos, os aprendentes vivem uma escola com vida própria, com sociedades próprias, com regras implícitas (e “currículos ocultos” sociais), com simbologias próprias (que tantas vezes escapam aos adultos), com cultura (a da escola, criada por adultos e verdadeiramente aceite por uma minoria de estudantes) e dezenas de outras culturas

cujos valores têm normalmente muito pouco a ver, pelo menos na sua intencionalidade, com o currículo ou com as aprendizagens que são esperadas da escola. Na quase totalidade dos casos, a partir de determinada idade a escola torna-se no contexto “mais real” que têm durante muitos anos; nas palavras de um participante deste estudo, *“queiramos ou não, a escola é o maior pilar da nossa vida nessas idades”*. A escola não é um contexto de simulação ou de preparação para os exames de ingresso ao ensino superior; a escola é um contexto real, mas cuja gramática organizacional expirou o prazo de validade há tempos indeterminados e torna dela ainda o contexto mais virtual – menos parecido com nada – que temos nas nossas vidas.

Regressando agora ao discurso mais académico, analisemos as limitações e potencialidades deste trabalho. Esta investigação produziu mais do dobro do material esperado inicialmente. O foco esteve em concretizar ao máximo o potencial enriquecedor do conteúdo recolhido, dedicando mais tempo, minúcia e maturação reflexiva à etapa de tratamento, codificação e categorização dos resultados. Com quase 4 horas de recolha de dados, receia-se que se ultrapasse largamente a dimensão pretendida com este trabalho. No entanto, para não prejudicar uma discussão proporcionalmente extensa e devidamente compreensiva dos resultados, a opção tomada foi a de assumir a indivisibilidade do trabalho, não o apresentando apenas parcialmente no que seria uma versão retalhada.

Eventualmente, esta limitação poderia ser ultrapassada e até constituir uma oportunidade. Fazendo dos constrangimentos oportunidades, tal e qual como um escuteiro, tentar-se-ia realizar alguma produção científica a partir das dimensões de resultados mais consistentes do trabalho. Aí, seria possível elaborar ainda mais a análise e discussão das várias subcategorias, bem como aprofundar a relação do material recolhido com o estado da arte, tanto ao nível do movimento de educação não-formal em análise, como principalmente ao nível da escola portuguesa.

Identificam-se, ainda, outras potencialidades deste trabalho:

1. A leitura abrangente e relativamente compreensiva do objecto de estudo que é a pedagogia escutista;

2. A grande diversidade de temas levantados superficialmente na revisão documental e no estudo empírico, que poderão ser abordados e desconstruídos em trabalhos futuros. Aqui, destacam-se alguns exemplos:

- i. A relação da Simbologia das Secções com os objectivos educativos de cada ciclo de aprendizagens, aprofundando a importância da relação do jogo simbólico e do *embodied learning* com a aprendizagem,
- ii. O Sistema de Progresso, que visa dar resposta operacional ao desenvolvimento e avaliação das competências previstas no referencial “Perspectiva Educativa”,
- iii. As dimensões “Tempos” e “Espaços” de aprendizagem, eixos de realidade que são trabalhados de forma radicalmente diferente do que conhecemos da escola e que, em qualquer contexto educativo (e da vida), são determinantes de tudo o resto,
- iv. A enorme clivagem entre as evidências recolhidas do desenvolvimento de competências de participação cívica e democrática e os resultados apurados por Rodrigues, Menezes e Ferreira (2019) ao nível do impacto inexistente (e até negativo) do escutismo praticado no CNE sobre a participação política dos jovens que educa,
- v. O alargamento do estudo a amostras significativamente maiores e recorrendo a metodologias quantitativas, de modo a obter resultados mais concludentes sobre as dimensões em análise.

3. Os paralelismos realizados com a escola, por iniciativa do autor ou espontaneamente observados pelos participantes, que poderão contribuir de alguma forma (espera-se) para uma leitura das características deste modelo de educação não-formal, “intencionalizado” e operacionalizado nos escuteiros, enquadrada no que poderia ser uma “gramática generativa e transformacional” da escola:

*“Os elementos essenciais desta nova gramática têm a ver uma autonomia profissional e organizacional que vá para além da ficção, **uma prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável, uma gestão e uma liderança escolar mais profissional (democrática e responsável) e inscrita no território, um currículo essencial, mais flexível e contextualizado, um agrupamento de alunos mais flexível (para além do ano e que considere o ciclo como unidade básica de aprendizagem), uma organização da docência em equipas educativas e afetação dos professores aos alunos, construção de espaços despadronizados, fora das Aulas Normais, de configurações diversas, tempos de aprendizagem fora dos lugares comuns ao serviço de***

aprendizagens, lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional, intervisão e supervisão sistemática das práticas pedagógicas (em articulação com as práticas de equipa educativa e trabalho colaborativo), estratégias de ensino fundadas numa pedagogia da pesquisa, da produção, do debate, avaliação formativa sistemática – avaliar para aprender.”

Matias Alves (2021)

Fico muito agradecido a todo o corpo docente pela oportunidade de (quase) terminar esta pós-graduação com uma cobertura tão extensiva de um contexto que é para mim tão significativo a tantos níveis. Foi com grande satisfação (e êxtase, até) que fui “desenhando” este inesperado trabalho, aliando tantas das minhas grandes paixões num só projecto: a psicologia e as ciências da educação, o escutismo e a vontade de contribuir para uma mudança positiva, para um mundo melhor, e partindo aqui dos contextos educativos.

Guardo comigo a esperança de que o trabalho seja tão inspirador para quem o leia, neste compromisso de mudança do sistema de educação formal, como esta escola que frequentei (e este voluntariado que hoje exerço, onde ainda aprendo tanto) é para mim.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2016). *Há Uma Brecha no Dique: “Horizonte 2020”*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Baden-Powell, R. (1908) *Scouting for boys*, London, Pearson.

CNE (1997). *Regulamento Geral do CNE*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português

CNE (2010). *Projecto Educativo – Manual do Dirigente*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português

Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).

Cabral, I. (2017). *Institut-Escola Les Vinyes: Da lógica puramente disciplinar à lógica do projeto - dando sentido às aprendizagens. UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. pp. 78-88

Carlomagno, M. & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias de análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, vol. 7, n. 1, 2016

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Dohme, V. (2015). *Pensadores que influenciaram Baden Powell. O uso de jogos – O que nos dizem os educadores.* Vania D'Angelo Dohme in <http://flavioleaogama.blogspot.com/2015/06/pensadores-que-influenciaram-baden.html>

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), in <https://www.ascd.org/el/articles/seven-essentials-for-project-based-learning>

Lei n.º 46/86 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Sintra: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Matias Alves, J. & Cabral, I. (2017). Uma nova gramática escolar em ação - Ensaio compreensivo das possibilidades. *UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. pp. 5-9

Matias Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza*. Porto: Católica Editora. pp. 25-48

Paniagua, A. & Istance, D. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing

Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone Publishing.

Rodrigues, M., Menezes, I. & Ferreira, P. (2019). *O escutismo na construção das cidadanias juvenis: concepções de política de jovens escuteiros e escuteiras*. Ponta Grossa: Práxis Educativa. V. 14, n. 3, pp. 1270-1291

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA Harvard University Press.

UNESCO (1996). Título original (traduzido): *Learning the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris UNESCO, 1996.

WOSM (2021). Constitution of the World Organization of the Scout Movement. Kuala Lumpur: World Scout Bureau Inc

6. Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Inovação e Articulação

Michelly Fernandes de Oliveira

Resumo

Este artigo versa sobre a temática da articulação entre os ciclos do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, das práticas que melhor asseguram a integração e alargamento do ciclo anterior, para que a transição não ocorra de maneira disruptiva na pessoa da criança e sua aprendizagem.

Com este estudo pretende-se perceber, por meio da recolha de dados, sobre como são construídos os currículos e projetos de aprendizagem, os modelos de intervenção praticados pelos docentes, as metodologias e práticas educativas que propiciam a articulação curricular e a continuidade educativa, a partir destes dois níveis de ensino, numa escola privada de Portugal com proposta inovadora em educação, e que nasce enquanto lugar de aprendizagem criado a partir da criança e do seu genuíno interesse de descoberta e exploração.

Como metodologia optou-se pela investigação de natureza qualitativa-interpretativa, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados, designadamente a análise documental, a realização de entrevistas semi-estruturadas, a observação *in locu* e registo de diário de campo, constituindo o suporte favorável para perceber e compreender os modos de articulação e de práticas inovadoras presentes no contexto da escola.

Os dados compilados permitiram concluir que o modo como a escola está estruturada a nível organizacional, as estratégias pedagógicas, os seus princípios metodológicos e gestão curriculares, contribuem para o ensino-aprendizagem articulado entre os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que integra a todos da comunidade educativa na promoção das aprendizagens. Alguns dos desafios e obstáculos enfrentados foram referenciados pela equipa pedagógica, que os veem como momentos de fortalecimento e crescimento da equipa e da prática profissional docente.

O presente estudo pode constituir uma resposta para a compreensão de quais mudanças podem ser feitas nas diferentes dimensões da gramática escolar, que facilitam a transição das crianças do pré-escolar para o 1º ciclo de maneira contextualizada e articulada.

Palavras-chave: Articulação curricular, continuidade educativa, práticas inovadoras, metodologias ativas

Abstract

This article deals with the theme of the articulation between the Pre-School cycles and the 1st Cycle of Basic Education, the practices that best ensure the integration and expansion of the previous cycle, so that the transition does not occur in a disruptive way in the person of the child and its learning.

With this study, we intend to understand, through data collection, about how curricula and learning projects are built, the intervention models practiced by teachers, the educational methodologies and practices that provide curricular articulation and educational continuity, the from these two levels of education, in a private school in Portugal with an innovative proposal in education, which was born as a place of learning created from the child and his genuine interest in discovery and exploration.

As a methodology, we opted for qualitative-interpretative research, using data collection techniques that provided document analysis, semi-structured interviews, in-situ observation and field diary recording, constituting the favorable framework to perceive and understand the modes of articulation and innovative practices present in the school context.

The compiled data allowed us to conclude that the way in which the school is structured at an organizational level, in its pedagogical strategies, in its methodological principles and curricular management, contribute to the teaching-learning articulated between the levels of education, at the same time that it integrates the everyone in the educational community in favor of learning. Some of the challenges and obstacles faced

were referenced by the pedagogical team, however, they see that they are moments of strengthening and growth for the team and professional teaching practice.

The present study may constitute an answer to the understanding of what changes can be made in the different dimensions of school grammar, which facilitate the transition of children from preschool to 1st cycle in a contextualized and articulated way.

Key words: Curricular articulation, educational continuity, innovative practices, active methodologies

Introdução

Enquanto professora na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, deparei-me, no decorrer da carreira, com o predomínio de um modelo mais tradicional nas escolas e me questionava sobre o que poderia fazer de maneira a ajudar os alunos a aprenderem com mais significado nas séries iniciais, o que é um desafio pela estrutura de currículo mais rígida e controlada. Também muito me inquietava as concepções e pressupostos diferentes destes dois níveis de ensino, Pré-Escolar e Ensino Básico, no que tange às estruturas meso e micro da escola (a organização curricular, a organização do tempo e do espaço, os modos de trabalho docente e a maneira como se reflete na aprendizagem dos alunos), ao mesmo tempo em que sentia a necessidade de haver uma articulação que tornasse as dinâmicas entre os dois sistemas de ensino congruentes, de modo a haver um seguimento, uma progressão educativa para o aluno em sua transição escolar, ao contrário da presente ruptura ocasionada ao aluno enquanto pessoa e aprendiz.

Destas e outras inquietações, enquanto profissional na área da educação, me levam ao presente estudo e por meio dele, venho encontrar respostas sobre a real possibilidade de quais mudanças, a nível de todas as regras da gramática escolar, podem ocorrer de modo a romper com a fragmentação da ação pedagógica e a desarticulação arraigada na cultura escolar, que se apresenta sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças.

Compreende-se a criança enquanto ser social, cultural e psicológico, situado histórica e geograficamente, em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas possibilidades sócio afetivas, bem como e desde já, exercendo seus direitos e deveres como cidadão. Nas concepções de Vygotsky, entende-se que o aprendizado favorece o desenvolvimento proximal do aprendiz, o que significa considerar toda a bagagem da criança, o que ela já sabe e é capaz de fazer (nível de desenvolvimento real), possibilitando, a partir daí a apropriação de novos conhecimentos, pois é o estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e os anteriores que produz aprendizagens significativas. Essa concepção leva a refletir sobre a necessidade de uma escola que seja articulada em todas as suas ações educativas e formas de organização escolar, que enquadra todos os agentes educativos numa dinâmica única,

perspectivando um ensino (Educação pré-escolar e 1.º CEB), no sentido de facilitar a transição entre ciclos, sendo que esta deverá ser sentida “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p.108).

Para chegar a respostas aos problemas sumariamente enunciados, recorro a um quadro teórico que procura compreender o significado do que é o currículo e a articulação curricular, a ligação que esta tem com a continuidade educativa e a sequencialidade progressiva e a metodologia de projetos, que tem se revelado a melhor maneira para facilitar a continuidade educativa e a transição entre os ciclos.

Na sequência, há a exposição sobre o objeto de estudo e a metodologia adotada para o efeito do mesmo. E segue-se com a apresentação e discussão dos resultados, organizada em subtópicos, referenciados a uma escola privada em Portugal, explicitando às práticas de inovação e articulação entre os níveis do pré-escolar e 1º CEB.

Este artigo é finalizado com reflexões de valor teórico-interpretativo, referentes ao contexto de inovação centrada na escola, considerando a necessidade de uma mudança educativa de modo a acompanhar a evolução da sociedade e o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Quadro teórico

O conceito de currículo é complexo e dinâmico, e envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Ele é fortemente influenciado pelos contextos político, social e cultural a que diz respeito.

Este conceito, tem sido estudado ao longo dos tempos por vários autores. Por isso, em educação, é frequente assistir-se a múltiplas definições em que, de acordo com Gimeno&Pérez (1989), alguns o associam a um programa estruturado de conteúdos disciplinares, outros consideram-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola.

Tais divergências conceituais entre diversos autores, podem ser explicadas pela evolução do conceito de currículo, desde a sua génese. Em geral, a história do currículo começa a ser contada a partir da democratização do ensino, no século XX, em que o autor John Dewey (1902) em sua obra intitulada “*The child and the curriculum*”, lança

os fundamentos da escola progressista que tem na criança o centro das preocupações da construção do currículo, e em 1918 o autor Franklin Bobbit (1918), com o seu famoso livro *"The curriculum"*, apresenta um modelo que dava resposta à preocupação de preparar todos os jovens para sua vida adulta futura, ao fazer uma analogia da escola com as fábricas, em que a criança é a matéria prima a ser moldada em adulto pela ação do professor (o operário), e este orientado pelo supervisor com as funções do capataz, que obedece ao diretor da escola, o patrão. A lógica aqui implícita é da eficiência social, onde o currículo assume um carácter altamente prescritivo, que importa determinar através de objetivos específicos, relativos a disciplinas específicas, ou seja, a ideia de currículo uniforme e disciplinar para todos. Em 1961, Jerome Bruner, com a obra *"The process of education"*, traz uma visão de currículo baseado na concepção disciplinar do conhecimento científico, com educação científica para os problemas que se colocam e as formas de os resolver. Já em 1969, Joseph Schwab escreve um artigo, *"The practical: A language for curriculum"*, em que critica a investigação que até então dominava e advoga a necessidade do contato da investigação curricular com a realidade escolar, devendo a sala de aula ser o objeto de investigação.

Vê-se assim, que ao longo do século XX foram-se consolidando diversas perspectivas teóricas sobre o currículo. "O conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos, ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados" (Pacheco, 1996, p. 37). Aqui, o autor evidencia ideia distinta de currículos. Às primeiras definições, Pacheco (1996) identifica um plano de estudos, ou um programa previamente definido, muito estruturado e organizado, baseado nos objetivos que traduzem as intenções e os conteúdos a ensinar de acordo com a natureza das disciplinas, sendo valorizado o aspecto formal que, nesta perspectiva, tem marcado a noção de currículo na tradição latino-europeia. O currículo é apresentado, também, como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, com um elevado grau de indeterminação e adaptável em função das condições da sua aplicação (Gimeno, 1989; Jackson, 1992b; Pacheco, 1996), em que é valorizado o aspecto informal, com articulação do programa com o contexto, dando especial importância ao papel dos intervenientes, das suas crenças, atitudes, saberes, experiências. Neste, mais ao jeito anglo-saxónico, a noção de currículo é muito

abrangente, envolve muito mais do que o programa, engloba tanto as decisões macro ao nível das estruturas políticas, como as decisões mais locais, ao nível das estruturas escolares.

Ponte, Matos e Abrantes (1998) propõem um outro tipo de abordagem ao conceito, num sentido ainda mais amplo, em que o currículo pode ser identificado com o conjunto global das aprendizagens dos alunos, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos. A abordagem do conceito destes autores, vem ao encontro dos princípios propostos pela Comissão da Unesco (2010), que faz questão de afirmar a sua convicção no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Pelos princípios propostos no documento intitulado *“Um Tesouro a Descobrir-Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”*, a Comissão faz recomendações no que concerne à educação ao longo da vida, baseando-se em quatro pilares: *O aprender a conhecer*, em que o aluno aprende como aprender ao estudar numa aprendizagem ativa, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; *o aprender a fazer*, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, adquirir a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa; *o aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, para gerenciar conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e o último pilar é *o aprender a ser*, em que a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo, como a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas, a aptidão para comunicar-se, para desenvolver o melhor possível a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Ainda, no mesmo documento da Unesco (2010), há a reflexão de que:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (p.31)

Tal menção para as reformas educacionais deve-se à realidade de haver, ainda na atualidade, o ensino estandardizado que mantém a matriz original, a funcionar com um modelo herdado do século XIX, da Revolução Industrial, da produção em série. Na escola, os alunos executam os mesmos deveres e com o mesmo tempo de entrega, há o seguimento de um mesmo cronograma para todos, as aulas são fragmentadas no tempo, o aluno é tendencialmente um ser passivo e seu papel é receber ordens, normas e recomendações do professor, executar a disciplina, a obediência, ocupando o professor o lugar de autoridade e transmitindo um saber fragmentado, desfocado do contexto. Neste sentido, o professor José Pacheco, numa entrevista ao Diário de Notícias de Portugal, vem dizer que “não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX”.

Nesta ótica, estamos perante uma escola assente em novas formas de conduzir o ensino, face a conceitos de currículo que tendem a torná-lo mais contextualizado, flexível e aberto à transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos em que, mais do que os resultados, se valorizam os processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno aprende consoante à sua cultura experiencial. Esta concepção de currículo abandona o ensino estandardizado e remete, necessariamente, para a construção articulada do saber, englobando propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude ativa por parte do aluno. O conceito de currículo passa, então, a ser uma construção social que é permeável à temporalidade das mudanças e, conseqüentemente, influencia, reproduz e “reflete as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época” (Roldão, citado por Serra, 2004, p.26). Então, a necessidade de um currículo mais abrangente e flexível. Porém, na prática, há uma conflitualidade no trajeto curricular entre os ciclos ao nível da progressão escolar, que caminha para uma sequencialidade regressiva ao invés de progressiva.

Entende-se sequencialidade progressiva como “uma forma de articulação entre diferentes níveis ou etapas de escolaridade de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no (s) nível (eis) anterior (es), o nível posterior é determinado” (Pires et al, 1989, p. 24). Este conceito de sequencialidade confere “ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo

anterior o ónus de preparar para o (s) seguinte (s) ” (Barbosa, 2009, p. 35). Embora haja as orientações da tutela e os contributos de autores de referência e de investigadores, a sequencialidade tem-se processado de forma regressiva, porque cada ciclo ou nível de ensino se organiza de acordo com “as necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue” e não em virtude do ciclo anterior. A esse respeito, de acordo com Pires (1987), “o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem”, instituindo uma “sequencialidade regressiva” (pp. 53-54). Neste sentido, a articulação curricular e a sequencialidade entre os níveis de ensino ficam comprometidos, pois, “o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação” (Arroja, 1988, citado por Morgado, 2001, p. 45).

Dada a importância da sequencialidade progressiva na escola logo podemos perceber que, para tal acontecer efetivamente, é necessária haver a articulação curricular em completude com a continuidade educativa, que diz respeito à forma como estão organizados os saberes. Para Serra (2004), existem três tipos de Articulação Curricular possível entre ciclos: “a espontânea, a regulamentada e a efectiva”. A primeira, a *articulação espontânea*, refere-se, segundo a autora, à articulação que surge fruto da partilha de espaços e proximidade entre os docentes de ambos os ciclos, sem que para isso os mesmos a tenham planeado. A segunda, é a *articulação regulamentada*, que advém dos normativos legais, com referência ao Sistema Educativo Português como o Dec.-Lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância) que faz menção à “institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”, a Lei-Quadro 75/2008 (art. 43) referindo que “articulação curricular e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) que apontam para a importância da relação entre educadores e professores no conhecimento dos contextos pedagógicos, para atuarem como facilitadores da transição; e o programa do 1º CEB (ME, 2004), a propor uma “concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar (...) para os ciclos seguintes do Sistema de Educação”.

A terceira é a *articulação curricular efetiva*, que surge da consciência e necessidade de ambos os ciclos perspectivarem um trabalho colaborativo, que nasça das necessidades do contexto. Por último, a autora considera ainda que pode existir uma “não articulação” (p.90), devido à falta de contato entre os dois níveis de ensino, que não demonstram interesse ou preocupação para a sua promoção.

O quadro curricular atual para o contexto educativo é definido por dois documentos de referência: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que a partir da enunciação de um conjunto de princípios, visão, valores e competências gerais, traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão; e as Aprendizagens Essenciais, apoiado no “PA”, que definem o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar incluindo “conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão 2009, p. 58). Tudo isto integrado no ciclo respectivo e olhado na sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

Segundo Nabuco (2002), “o processo educativo é um processo que exige continuidade, daí a necessidade de os professores prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino” (p.55). E para a efetiva promoção da articulação e do atual quadro curricular, é necessária a quebra com abordagens tradicionais daquilo que é considerado educar. Uma proposta de ensino para a contemporaneidade se faz necessária para aprimorar a educação, e nesse sentido, um dos encaminhamentos metodológicos que dão conta dessa conjugação de fatores são os projetos.

Os projetos representam, assim, “a base da mudança e da inovação educativa” (Mendonça, 2002, p.11), pois requer uma boa gestão do currículo e a criação de estratégias de articulação curricular, através do trabalho em conjunto para que se encontrem pontos comuns, capaz de minimizar o choque das transições entre os níveis de escolaridade. Também favorece a necessidade do trabalho colaborativo dos professores, para que haja uma sequencialidade educativa melhor desenvolvida e com intencionalidade. E para a formação dos alunos, contribui para a formação de sujeitos

autônomos, críticos, cooperativos, responsáveis, criativos, competentes, autoconfiantes e felizes, além de respeitar a criança em sua complexidade enquanto um ser humano em constante formação, considerando a sua bagagem histórica no processo da aprendizagem.

Contudo, ao contrário de outras atividades, os projetos requerem a participação ativa e a autonomia dos alunos. É, portanto, uma metodologia ativa de aprendizagem, e para que o resultado desta se traduza em aprendizagens significativas é importante que seja utilizada desde os primeiros anos de escolaridade, pois quanto mais cedo se inculcirem as novas práticas pedagógicas nos alunos, mais eficazes estas podem se revelar.

Objeto de estudo e Opções Metodológicas

Efetivamente, a aprendizagem é um processo contínuo e continuado do indivíduo ao longo da vida, que deve contribuir para o desenvolvimento adequado das competências e que permita a formação de um cidadão responsável, solidário e participativo, verdadeiro agente do progresso da comunidade em que se insere. O modo como a escola constrói e organiza o seu currículo, implica a condição de um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e de qualidade das aprendizagens de seus alunos, e a prática de uma articulação no currículo, nas metodologias pedagógicas, nos modos de avaliação e ações docentes, implicam para uma educação de qualidade.

Com este estudo, vou em busca do que é feito em termos de organização curricular, metodologias, modo de avaliação, entre outras formas de organização escolar e práticas docentes, que contribuem para a articulação do ensino e aprendizagem dos níveis do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, de modo à promoção da continuidade educativa e a sequencialidade progressiva, na passagem entre estes dois níveis de ensino.

A natureza da metodologia adotada para o estudo é a qualitativa interpretativa, incluindo: (i) a análise documental do Projeto Educativo, dos Mapas Curriculares do Pré-Escolar e 1º CEB, de registos de atividades e avaliações desenvolvidas com os alunos, (ii) entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Pedagógica e Docentes dos dois níveis de ensino (iii) observação in loco e registo em diário de campo.

Neste estudo, a técnica de base utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. Ghiglione e Matalon (2001), referem que a entrevista é “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p.65). Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos. Para as entrevistas foram construídos três diferentes guiões, para atender as questões a serem feitas à coordenadora e docentes dos diferentes níveis de ensino, comportando perguntas organizadas por categorias, a guiar a conversa e de modo que o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser fragmentado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Os objetivos norteadores para a realização das entrevistas, foram em perceber sobre o projeto educativo da escola, nas variáveis que vem delinear para a necessidade de articulação entre os níveis de ensino sob o ethos da inovação, como as metodologias aplicadas, a organização do currículo; e perceber as atuações que configuram a dinâmica de articulação entre os níveis de ensino, quanto a organização do tempo e o espaço, a organização dos alunos, o trabalho cooperativo docente, as estratégias de ensino e o modo de avaliação.

Para além da análise documental e as entrevistas, que asseguram uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspectos a serem considerados, a observação também foi utilizada como técnica com grande relevância para a percepção do funcionamento do contexto da escola, sob a ótica das ações de articulação e demais aspectos relacionados às práticas consideradas inovadoras.

A apresentação da escola pela diretora e conversas informais com a mesma, no decorrer das visitas à escola para a realização deste estudo proporcionaram demais esclarecimentos e seus importantes contributos também compõem o tema.

No que cerne à natureza da metodologia para a apresentação e discussão dos resultados, em seus subtópicos, tem como base o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), organizados de modo a abranger três níveis de análise do modelo, nomeadamente os níveis: A - Políticas Educativas, B - Gramática Organizacional e C - Variáveis Organizacionais.

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados aqui compilados provêm sobretudo da coleta de dados em campo, a partir das visitas à escola entre os meses de fevereiro e maio do ano de 2022, no qual foi possível tomar conhecimento do alicerce teórico em que a escola sustenta o ensino e aprendizagem, e de como a teoria se concretiza por meio de sua prática inovadora, nos modos de organização escolar e curricular, para a promoção de articulações na ação educativa e nas aprendizagens. Os contributos provenientes de documentos pedagógicos e curriculares da escola, da realização das entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora pedagógica e professoras dos dois níveis de ensino, da observação in loco de como se operacionaliza a prática da escola, são os elementos fundamentais que estão integrados no decorrer desta apresentação.

E para um maior aprofundamento sobre determinadas metodologias específicas de que a escola utiliza em sua prática, foi necessário recorrer a um aprofundamento teórico por meio da pesquisa em fontes específicas online e internacionais, que fundamentam tais metodologias, para melhor compreensão e desenvolvimento dos resultados.

Contexto do Estudo Empírico

A investigação desenvolve-se numa escola privada, de Ensino Pré-escolar e Ensino Básico, do concelho de Matosinhos, no Porto, que é nomeada uma *Changemaker School* e a pertencer à *rede de Escolas Transformadoras Ashoka de Portugal*, por ser uma escola inovadora que aplica métodos de ensino alternativos, nomeadamente aprendizagens através de projetos.

A escola, designada Scholé, nasce fundamentalmente de duas ideias, de acordo com o depoimento da diretora geral da escola, Ana Barroca. A primeira ideia foi pelo desejo da mesma, enquanto mãe, de uma escola que fizesse sentido ao percurso escolar de sua filha, de modo que não fosse para ela um sacrifício e sim um modo de aprender apaixonante. E o segundo fator, pelo seu amor à aprendizagem. Ao ser questionada sobre o reconhecimento da Scholé, como uma escola inovadora, a diretora relata: “Não nos consideramos inovadores, pois isso não é algo novo, e precede de estudos de

teóricos que aqui não mais estão”. Reitera que a escola está de portas abertas a quem quiser conhecer sobre o seu modelo educativo, a responder a dúvidas e questões, e diz:

Quando nos pararem de fazer questão, é porque as coisas já não estão como deveriam ser. Gostamos que nos questionem, para nos ajudar a perceber o porquê estamos a fazer desta maneira, pois, podemos cair na rotina e não refletir sobre as nossas práticas. (Diretora, Ana Barroca)

O nome da escola surge pela inquietação sobre o que é de fato uma escola. E a partir de um conceito contrário à visão de escola tradicional, de um edifício com o encargo de educar por meio de programas sistemáticos, a Scholé, que no grego tem por significado “tempo livre, lazer; aquele em que o lazer é empregado; discussão aprendida”, tem como busca a sabedoria da vida, em que os alunos são mais que receptores de alimento intelectual, mas agentes ativos na exploração e na construção de significado para o mundo que os rodeia.

A Scholé abriu as suas portas em 29/08/2016 e tem o seu horário de funcionamento das 07:30 hs as 19:30 hs. Atualmente, conta com uma população escolar constituída por 65 alunos no total, a ter 21 alunos na idade entre os 3 a 5 anos, e 44 alunos com idade entre os 6 a 10 anos. Para orientar aos alunos, são 6 docentes que são denominadas como orientadoras, sendo duas a atender ao pré-escolar e quatro a atender ao 1º ciclo.

Contudo, a Scholé tem como objetivo e visão “Criar mentes felizes e corações inteligentes” e que, de acordo com a coordenadora pedagógica da escola, tem muito a ver com a percepção de que a aprendizagem se faz em todo lado e que esta deve ser construída de modo conjunto em todos os momentos, pelos orientadores (docentes) e demais adultos que estão na escola, juntamente com as crianças, para que estas se envolvam de modo ativo nas aprendizagens. E portanto, tem como missão o querer criar seres humanos melhores, e que estejam preparados para enfrentar aquilo que não se sabe que virá no futuro, dando às crianças as ferramentas que possam necessitar para sobreviver ao que as espera no futuro que ainda não é possível descortinar, prepará-los e tratá-los com os valores essenciais como a atenção ao outro, o respeito ao próximo, a desenvolver capacidades como a de falar por si e defender ao outro também, de se auto afirmar e do pensamento crítico, de pesquisar e investigar, para serem proativos e ativos na vida e no que desejarem fazer mais tarde.

Inspiração do modelo pedagógico da escola

A Scholé nasce também da inspiração e da experiência de uma escola dinamarquesa, denominada Kaospilot, em que a diretora Ana Barroco menciona ter tido o privilégio de conhecer e com quem a equipa pedagógica aprende continuamente. E antes mesmo de abordar sobre o modelo educativo da escola Scholé, é importante o conhecimento sobre o que preconiza a referida escola dinamarquesa, pois, a Scholé tem como fundamentos metodológicos a lógica do modelo pedagógico da Kaospilot.

A [Kaospilot](#) é uma escola internacional, localizada na cidade de Aarhus no interior da Dinamarca, que nasceu do questionamento do modelo de educação padrão. Sua abordagem decorre de seu ponto de vista filosófico único, inerentemente interdisciplinar, pois combina elementos de escolas de negócios e design e baseia-se em gerenciamento de projetos, desenvolvimento organizacional, empreendedorismo, design de experiência e “design thinking”. Tal abordagem é construída sobre quatro pilares: Experimentação, exploração, experiência e empreendimento.

Fundada em 1991, pelo empreendedor social e líder cultural na Dinamarca Uffe Elbaek, como resposta à necessidade emergente de um novo tipo de educação, a Kaospilot aposta no ensino colaborativo e baseado em projetos para formar seus alunos. Seleciona anualmente cerca de 35 a 37 jovens estudantes, a partir de 21 anos de idade de modo a criar a turma, chamada de equipa, da forma mais diversa possível, não apenas em gênero, idade ou país de origem, mas principalmente na forma de pensar, de agir, de sentir, nas diferentes experiências prévias de vida. Oferece um curso principal de formação de 3 anos, que se chama “[Enterprising Leadership Programme](#)” (Programa de Liderança Empreendedora) com programa que equivale a uma graduação, onde os “alunos profissionais” são protagonistas do seu próprio aprendizado e que, ao terminarem os três anos de curso, saibam quem são e como podem utilizar suas habilidades da melhor forma para fazer uma mudança positiva no mundo. Há também outros cursos mais curtos que podem ser divididos em módulos, que abordam temáticas e práticas com o intuito de capacitar diversos profissionais, entre educadores, empreendedores, consultores e outros. A escola não tem corpo docente, os professores são todos externos, convidados à medida que podem contribuir melhor com o aprendizado da turma e dispõe de algumas pessoas que atuam como *coaches*, em que

os alunos têm acesso a esse apoio individual, caso queiram. A organização é horizontal, com grande interação entre funcionários e estudantes.

Para a Kaospilot importa que, por meio do projeto, os alunos exercitem e se desafiem nos aspectos que estão colocados no currículo, há a teoria, mas o foco é aprender fazendo. Os projetos são, inicialmente, trazidos aos alunos pela escola e ao longo do curso, os alunos passam a assumir a responsabilidade de encontrar seus próprios clientes, negociar escopo de projetos, contratos e condições de trabalho – inclusive remuneração, até a relação com o cliente, finalização dos projetos, entregas e feedbacks, ou seja, os estudos de caso são completamente substituídos por projetos reais e com clientes de verdade.

O modo de avaliação dos alunos não tem a conotação de punir ou testar conhecimento, pois o aluno tem a oportunidade de demonstrar sua fluência e consciência adquiridos a partir da prática, a importar a experiência de aprendizado como preparo para a vida pessoal e profissional no mundo. E caso falhe, a questão não é o erro e sim, como tornar as soluções reais e melhores. É sempre uma oportunidade para aprender.

O modelo educativo e curricular da Scholé

De acordo com o projeto educativo da Scholé, o modelo educativo está desenhado para acompanhar as crianças nos seus percursos de descoberta e aprendizagem. Preconiza que a criança será sempre um sujeito ativo da sua jornada de aprendizagem, construtora de significado e de conteúdo, e que cabe aos seus orientadores (professores), o papel de promover, nutrir, apoiar e orientar experiências de aprendizagem, de modo a assegurar a indispensável diversidade para o desenvolvimento das múltiplas inteligências (linguística, lógica matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista).

Considera que seu programa educativo não é estanque, nem imutável. Tem como parte de estruturas de referência, os normativos do Ministério da Educação (nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída Obrigatória), mas constrói a partir desses normativos para responder aos desafios de um mundo em constante mudança.

Este programa educativo é (re)desenhado continuamente para capacitar os aprendentes para conhecer, explorar e agir sobre o mundo que os rodeia, não apenas na sua perspetiva pessoal, mas em colaboração e partilha com a comunidade em que estão inseridos.

Para o pré-escolar e o 1º ciclo (nomeado como grupo de iniciação), que são os dois níveis de ensino ofertados pela escola, não há um programa curricular pré-estabelecido a ser cumprido por uma determinada ordem e tempo. As aprendizagens essenciais são organizadas de forma a atender as necessidades específicas dos alunos, dentro do grupo no qual está inserido. Ou seja, o conteúdo a ser trabalhado é estruturado de acordo com a capacidade do aluno para que este consiga executá-lo e que haja a sua consolidação, para daí em diante ser aprofundado e levar o aluno avançar.

O direito ao tempo para aprender, a oportunidade de partir da ação para a reflexão, da experiência para a teoria (numa tríade de ação – reflexão – teoria), e a garantia de que toda a teoria é experimentada na prática e em experiências reais, são alguns dos pressupostos da pedagogia na Scholé, que tem como princípio fundamental de que todos os seres humanos são únicos e têm potencial ilimitado.

O desenho do currículo na Scholé implica a uma estrutura concebida para potenciar a inovação no contexto educativo, com abordagem curricular centrada em projetos. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, o trabalho com projetos é a base das aprendizagens e há influências de outros métodos como Montessori, Reggio Emilia, mas a base de trabalho na escola são as aprendizagens por projetos, com a planificação e a criação dos mesmos baseada na metodologia da kaospilot. Tal metodologia foi traduzida para a educação com crianças em idade escolar, no qual a diretora e a coordenadora pedagógica da Scholé, passaram por uma intensa formação com representantes da Kaospilot na Dinamarca, e implementaram e adaptaram o modelo à sua realidade escolar.

Como já mencionado, o trabalho com projetos é a base das aprendizagens na Scholé, sendo estes realizados durante todo o período letivo do ano. O pré-escolar organiza as áreas de aprendizagens, que estão destacadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no trabalho com os projetos e direciona algumas áreas específicas com professores especializados, por disciplina, nas áreas da música e da

psicomotricidade. Do currículo do 1º ciclo, fazem parte as áreas disciplinares que estão definidas pela Orientação Curricular das Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico. A maior parte destas áreas são trabalhadas por meio dos projetos e de forma interdisciplinar, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e as demais, nomeadamente, a Educação Artística, a Educação Motora, a Música e o Inglês são trabalhados por disciplinas, com professores especializados nas devidas áreas do conhecimento.

O projeto pedagógico e os projetos de aprendizagem, são definidos e desenhados num processo sequencial que implica, necessariamente, experimentação, reflexão, feedback, melhoria contínua. Em traços gerais, cada projeto de aprendizagem implica: **I** - Definir a visão do projeto de aprendizagem: A visão é uma frase, clara e inspiradora, que descreve a mudança, resultado ou impacto expectável a longo prazo e que resulta do projeto; **II** - Elencar as Competências, Atitudes, Valores e Conhecimentos que devem ser aprendidos, explorados, aplicados e consolidados durante o projeto; **III** - Definir princípios de Operacionalização e Sucesso (assegurando a capacidade de monitorizar e avaliar o crescimento e acomodação das atitudes, valores e competências); **IV** - Desenhar a estrutura do currículo dentro do projeto: Partindo das Competências e Conhecimentos previamente elencadas, importa organizar os itens em blocos de sequência lógica (princípio, meio e fim, ainda sem alocação temporal específica; Listar as atitudes e valores previamente elencados em função dos blocos definidos no passo anterior; Para cada bloco de aprendizagem, listar (partindo das opções anteriormente elencadas) as condições de operacionalização e avaliação; **V** - Nomear a estrutura curricular do projeto: Descrever os objetivos de cada componente / bloco / módulo; Atribuir um título a cada componente/bloco/módulo; Definir os domínios curriculares e aprendizagens essenciais afetas a cada componente/bloco/módulo; Descrever a missão do projeto; Definir os objetivos gerais e específicos de aprendizagem.

E cada projeto de aprendizagem na Scholé deve permitir revelar e concretizar 7 princípios: **I** – Conexão: A relação é o ponto de partida entre aprendentes e facilitadores, que pontos de ligação e que emoções estão presentes no processo; **II** – Condições: Pré-requisitos para o processo e projeto de aprendizagem; **III** – Contexto: Em que contexto ocorre o projeto de aprendizagem, os estímulos e condicionantes; **IV** – Conteúdo: Os

domínios curriculares, conhecimentos e objetivos de aprendizagem; **V** – Capacidade/Habilidade: Que arte, capacidade e habilidade aportam os facilitadores e os aprendentes; **VI** – Caráter: Como os valores e atitudes se traduzem e concretizam na ação dos orientadores e dos aprendentes; **VII** – Confiança: O nível de envolvimento, motivação e disponibilidade para experimentar. Estes sete princípios são considerados elementos fundamentais para assegurar a criação de experiências de aprendizagem que possibilitam pontos de ligação entre os aprendentes e o projeto de aprendizagem.

Importa que, durante as experiências de aprendizagem, os alunos tenham oportunidades reais de explorar, experimentar, agir e refletir sobre as atitudes, valores e competências, para que sejam capazes, tal como com os conhecimentos, de nomear, relacionar e concretizar na ação. O foco deixa de ser, à partida, o conteúdo e passa a ser a capacidade de mobilizar e concretizar o currículo oculto, aquele que vai além das aprendizagens formais. Este currículo oculto diz respeito aos objetivos e resultados conscientes da aprendizagem que suportam o crescimento intra e interpessoal e o desenvolvimento dos alunos para explorar as atitudes, valores e competências alternando continuamente entre contextos e cenários que desafiam, suportam, confrontam, confirmam, e ancoram os conhecimentos e competências mais significantes (em cada área disciplinar); através da ação, reflexão e análise individual, de grupo ou equipa para aumentar a confiança, ambição e rigor. E para garantir que as atitudes, valores e competências façam efetivamente parte dos programas e projetos de aprendizagem, que são trabalhadas e ancoradas, estes elementos têm necessariamente de ser planificados, a par dos conhecimentos.

...a atual abordagem curricular centrada em projetos em alguns sistemas e contextos que, estruturando de um modo não disciplinar a organização do trabalho na escola, continua a ter como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas – o que se transforma é a sua organização no plano de implementação e organização das respetivas práticas de ensino e aprendizagem. (p.e. Finlândia, 2013; Jesuítas da Catalunha, 2016).

A teoria e a práxis da Scholé são operacionalizadas numa pedagogia de projeto com tradição escandinava, como já mencionado, e exige a articulação curricular de todos os domínios do saber em projetos de aprendizagem transversais com duração aproximada de 4 a 8 semanas. São desenhados pelas equipas educativas num processo partilhado com a comunidade educativa, em que a maior parte dos temas dos projetos

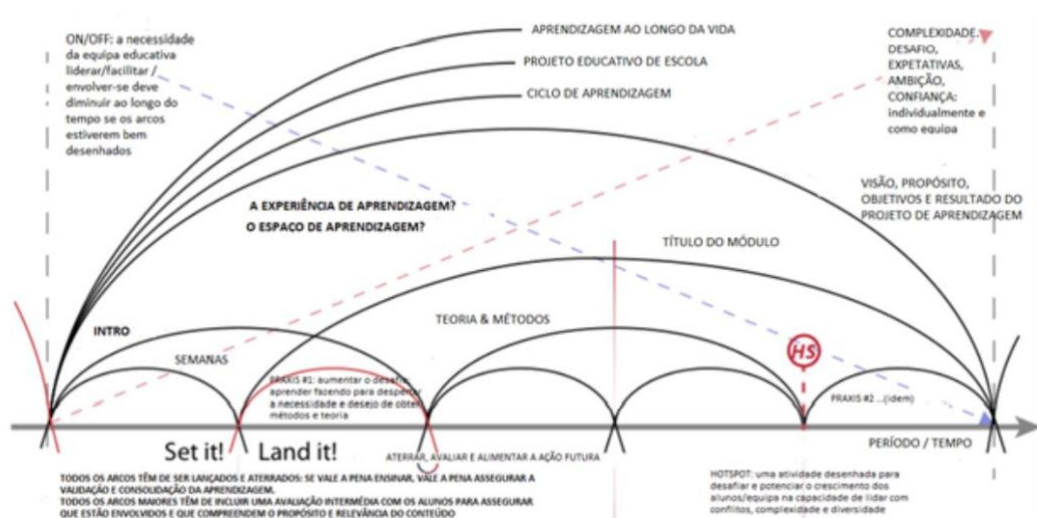
a serem desenvolvidos são gerados pelas orientadoras (docentes) da escola, através da observação que fazem das necessidades e curiosidades dos alunos e também provenientes de curiosidades das próprias orientadoras e que pensam ser interessantes ao conhecimento dos alunos, pois julgam importante que estes possam ir além daquilo que já têm de informação e experiência prévia, para ampliarem os horizontes daquilo que já identificam sobre si próprios e o mundo. O tema do projeto vem a ser o mesmo para o pré-escolar e o 1º ciclo, no que se diferenciam as atividades, competências e habilidades trabalhadas e demais aspectos que cernem ao grau de complexidade que é exigido a cada grupo de alunos, pelo nível de desenvolvimento em que se encontram, e também a elaboração do produto final.

Após o tema definido em conjunto, as orientadoras da Scholé constroem o seu próprio Golden Circle (ou, em português, Círculo Dourado). É um conceito criado pelo escritor e especialista em liderança Simon Sinek, que tem como objetivo criar e desenvolver o valor de uma nova ideia, negócio ou campanha. O autor escreveu o livro *“Comece com o Porquê”* (Start with Why) em que apresenta este novo modelo, para inspirar as pessoas a pensar, comunicar e agir de dentro para fora. O círculo dourado é representado por um gráfico com três círculos, em que o centro é o *“Por quê”*, o do meio é *“Como”* e o último é *“O que”*. Seguir essa linha de raciocínio empreendedora faz com que a pessoa tenha foco naquilo em que acredita, definir os seus objetivos com clareza e perceber quais são as atitudes que ela precisa tomar para alcançar o que almeja.

Este conceito de modelo é transposto e adaptado para o gráfico composto por quatro círculos construído pelas orientadoras (docentes) da Scholé, de modo que cada uma pensa sobre as perguntas que o envolvem e representa suas ideias com recorte e colagem de imagens de revistas, a começar pelo centro do gráfico com o *“Por quê?”* (Why) que se dirige para a causa e importância do projeto, e subsequentes *“O que?”* (What) relacionada às habilidades e competências a serem desenvolvidas, o *“Como?”* (How) com a forma se realizar e *“Para quem?”* (Who), que para além do projeto se direcionar aos alunos, pode ter alcance aos seus familiares e a comunidade. Esta construção de significados de forma visual, dá-lhes a definir os princípios, visão e missão do projeto; os objetivos gerais e específicos para o projeto; as competências e atitudes

e valores a serem desenvolvidos nos alunos, de modo que o projeto definido para os níveis do pré-escolar e do 1º ciclo possam ir rumo a um mesmo sentido, na viagem pelo conhecimento.

Uma vez definida a estrutura de base do projeto, importa desenhar a viagem de aprendizagem recorrendo a uma ferramenta que possibilita uma visão integrada do projeto e a expressão da articulação curricular, da abordagem multinível e do currículo oculto que se pretendem assegurar. Todos os projetos da Scholé são representados em Arcos de Aprendizagem, de acordo com o referencial da Kaospilot, que foi consolidado pelo Diretor do Núcleo de Aprendizagem da Kaospilot, **Simon Kavanagh**.



É uma metodologia de planificação de projeto, planeamento de aula, no campo da educação ou em outro contexto, e nos arcos de aprendizagem no campo da educação, se estrutura a jornada da aprendizagem. É considerada como uma maneira de passar a mensagem e levá-la a uma melhor compreensão, através de sua estruturação com o uso desta metodologia.

Também, por meio dos arcos de aprendizagem, pode-se ter uma melhor visibilidade do que está planeado, ao tempo de duração e a intensidade de cada ação, além de que, os arcos podem se conectar e podem ter outros arcos dentro de si, a ficar mais explícita a importância que uma pequena ação tem em um arco maior e vice-versa e pensar mais estrategicamente, o objetivo de cada ação por menor e mais específica que seja.

No contexto do uso dos arcos de aprendizagem para a planificação do projeto da escola, estes são construídos de maneira manual pelas orientadoras (docentes), num grande template de papel quadriculado, que fica exposto numa parede de modo visível logo que se entra na escola. Para início da representação no template, são desenhados dois eixos, um para cima (nível) e outro para a direita (tempo). O processo do desenho é dividido em etapas: I - Por cima do eixo: foca-se no desenho inicial dos arcos, em que a quantidade representada de arcos maiores interligados, corresponde à quantidade de semanas da duração do projeto. Cada arco maior tem um nome relacionado ao que será trabalhado, conteúdos principais e objetivos de aprendizagem. Dentro de cada arco maior, estão construídos os arcos menores que também estão conectados entre si, e que contém as atividades a serem desenvolvidas durante a semana e estas, por sua vez, podem ser interligadas por outros arcos, se fizerem parte de um mesmo contexto de conteúdo. O desenho, em pequeno arco, das diferentes atividades do projeto numa escala temporal, permite à equipa educativa compreender a progressão do que será requerido aos alunos, em termos de esforço, complexidade, autonomia. Pressupõe-se que, à medida que a complexidade aumenta, aumenta-se também o desafio, a ambição e a confiança dos alunos no processo e no seu próprio desempenho; diminui, progressivamente, a necessidade de intervenção e liderança da equipa educativa que deve encontrar um papel de facilitação do processo de aprendizagem. Nestes arcos acima da linha horizontal, estão representados o currículo visível, de que fazem parte as aprendizagens essenciais nos conteúdos e habilidades que serão trabalhadas. II – Por baixo do eixo: Foca-se no currículo oculto, que diz respeito aos objetivos e resultados conscientes da aprendizagem, que suportam o crescimento intra e interpessoal e o desenvolvimento dos alunos para explorar as atitudes, valores e competências, através da ação, reflexão e análise individual, de grupo ou equipa para aumentar a confiança, ambição e rigor. Tais atitudes, valores e competências a serem desenvolvidas ao longo do projeto, são escritas abaixo da linha horizontal do tempo.

Esta metodologia de planeamento preconiza que, tudo o que se lança deve ser aterrado ou ancorado, então, antes de ir para o próximo arco, deve-se avaliar em como ancorar as aprendizagens previstas. Desta avaliação pode resultar informação que valide o desenho do projeto e das ações subsequentes ou pode resultar informação que

requiera a intervenção da equipa para introduzir ações de melhoria de forma a garantir o cumprimento da visão e dos objetivos e o sucesso de todos os alunos.

A pedagogia de projeto da Scholé sustenta-se num quadro de referência teórico multidisciplinar, a considerar também a teoria e o ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb, que representa o equilíbrio entre experiências de elevado envolvimento e esforço, com momentos de reflexão, análise e descanso mental, como também teorias de outras áreas do saber complementares.

Aos alunos, o projeto a ser trabalhado normalmente é apresentado por uma atividade em conjunto com todos, em que se é levado algo em concreto para observarem, discutirem e perceberem qual será o tema e no decorrer do projeto realizam-se as descobertas e explorações por meio das aprendizagens.

Organização do tempo escolar

As atividades letivas na Scholé, iniciam às 9h30 com uma dinâmica de grupo que engloba todas as crianças e equipas educativas – o “check in”. Esta dinâmica permite acolher todas as crianças, a prepará-las para o início das atividades do dia, ao som de uma música relaxante para o exercício da respiração, relaxamento e concentração, e a promover competências de observação, comunicação, para sentirem-se reconhecidas e a construir laços de partilha através da relação com os pares e a equipa educativa.

Ao término do período de “check in”, tomam o pequeno almoço e iniciam as atividades de projeto que são concentradas, preferencialmente, no período da manhã (período em que o esforço, foco e concentração são mais facilmente mobilizados pelas crianças), para os dois níveis. Tais atividades de projeto, são a transposição daquilo que foi preparado nos arcos de aprendizagem e ocorrem, obrigatoriamente, de forma transversal pela articulação curricular.

Após o almoço e o período do descanso, organizam-se tempos de aprendizagem para áreas disciplinares específicas, preconizadas nos normativos legais em vigor e também como oferta complementar de escola. Na valência de pré-escolar, o horário contempla 1 hora de Música (com uma professora de iniciação musical), 1 hora de Psicomotricidade (com uma psicomotricista) e 1 hora de “Playful Learning” (jogos de tabuleiro). E na valência de 1º ciclo, o horário contempla 1 hora de Música (com uma

professora de iniciação musical), 2 horas de Artes (com um artista residente), 1 ou 2 horas (consoante os níveis/idades) de Educação Motora (com um Professor de Educação Física), 1 hora de Ciências Experimentais, 2 horas de “Deep Dive/Playful Learning” (dinamizado pela equipa educativa para promoção de competências de auto-estudo e reforço de aprendizagens essenciais) e 1 ou 2 horas (consoante os níveis/idades) de Língua Estrangeira – Inglês. Também, uma vez na semana, cada grupo tem um momento com a psicóloga, que agrega a equipa da escola, denominado “feelingsfoword” (sentimentos por palavra), que tem a ver com o trabalho emocional que a equipa educativa identifica que os alunos necessitam, nesta fase em que estão. As faixas etárias demonstram necessidades diferentes, então, o que é abordado varia muito conforme os grupos, como por exemplo, a coordenadora pedagógica refere que, com o pré-escolar trabalha-se muito com o enriquecimento do vocabulário emocional para perceberem o que sentem e que consigam verbalizar os sentimentos. Os grupos do 1º ciclo também são divididos, conforme as necessidades identificadas nas diferentes faixas etárias. Então, à medida que as crianças vão crescendo, as necessidades são diferentes e são atendidas neste quesito, de modo que faça sentido a elas.

Os tempos de permanência na escola, antes ou depois das atividades letivas, são de recreio livre ou de oficinas de frequência opcional. Os alunos também realizam atividades em ambiente externo ao da escola, com a prévia autorização dos pais/responsáveis no ato da matrícula escolar, em que são levados pela equipa pedagógica a usufruir de parques para brincarem, a praia (para desporto na areia, por exemplo), piscina do ginásio para aula de natação, que estão situados nos arredores da escola.

Organização do espaço e comunidade escolar nas aprendizagens

O edifício que acolhe a Scholé foi redesenhado por um gabinete de arquitetura, que procurou traduzir no desenho do espaço físico a liberdade, a autonomia, a criatividade e a relação, que são pilares da cultura da escola.

A escola é constituída por três andares e já antes de adentrá-la, é possível visualizar de fora uma parte do interior da escola, com a cozinha e refeitório num conceito aberto e as escadas que dão acesso ao segundo piso. As salas são divididas por

vidros no lugar de paredes e com rede de proteção no piso superior, de modo a assegurar a transparência e a comunicação constante entre grupos e equipas, a todo o tempo, como também a potenciar conexões entre os diferentes níveis de ensino que se cruzam na escola. Algo a anotar, é a cor das paredes da escola que são todas pintadas em branco, não havendo paredes coloridas e decoradas. Ao ser questionada de o porquê a escola ser pintada numa única cor e branca, a coordenadora explica que esta cor permite um destaque para as produções dos alunos, que são expostas por toda a escola, a trazer a ideia de que o branco permite que tudo aquilo que se crie dentro da escola, ganhe o destaque que merece pelo que é feito por eles. A medida que vão explorando os temas, as produções e as exposições também se renovam, a cada projeto. A parede branca também traz um expressivo destaque ao grande mapa/template do projeto, que pode ser visto mesmo do lado de fora da escola, através dos vidros, que se apresenta nas formas dos arcos e no colorido das escritas, e que para além de sua representação a tudo o que será desenvolvido através do projeto, configura-se como uma importante característica da identidade da escola, de como realiza e acredita em seu trabalho.

Todos os espaços são considerados como meio de aprendizagens, pelos diferentes grupos de alunos que os frequentam. Há uma sala para o pré-escolar; quatro salas para o 1º ciclo; uma sala para arte, uma sala polivalente (considerada a maior sala) utilizada para a psicomotricidade, descanso, integração dos grupos para partilhas e apresentações, por exemplo; uma sala para biblioteca e uma área externa. Os diferentes grupos de alunos podem usufruir destes espaços, consoante as necessidades específicas dos projetos e das tarefas, podendo haver intencionalmente a integração de grupos para partilhas em conjunto e apresentações de atividades dos projetos.

Quanto à organização dos alunos na Scholé, são separados por grupos a nível de competências, respeitando a faixa etária, a maturidade de desenvolvimento e as orientações previstas nos normativos legais em vigor. No pré-escolar, os alunos são divididos em dois grupos, grupo 1 e grupo 2, tendo em conta as competências cognitivas e emocionais das crianças. Tem por cada grupo a média de 10 a 12 crianças. Uma das docentes do pré-escolar explica que, as atividades são pensadas para cada grupo e dentro de cada grupo, as atividades são planificadas tendo em conta também o desenvolvimento de cada criança, ou seja, para cada grupo não se pode ter somente um

tipo de atividade, de modo a serem atingidos os objetivos por caminhos diferentes. Os dois grupos não ocupam o mesmo espaço nas atividades específicas de projeto, para que as crianças desta faixa etária possam ter mais foco e concentração, a utilizar cada grupo um espaço diferente da escola ou mesmo numa saída à comunidade, para este momento. Não há categorização de grupos, por grupo 1 ou 2 no pré-escolar, no sentido de um estar ao nível acima ou abaixo do outro, por isso recebem nomes de acordo com o que está a ser trabalhado nos projetos, e é assim que a criança se identifica pertencente ao grupo em que está.

No 1º ciclo, denominado grupo de iniciação, este é subdividido em outros quatro grupos, denominados grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4. Tem por cada grupo, a média de 12 a no máximo 15 alunos. A coordenadora pedagógica da escola, Sofia Sousa, explica que a planificação dos projetos e as atividades são preparadas tendo em atenção os conteúdos das aprendizagens essenciais do 1º ciclo, e a forma da abordagem é diferenciada a considerar o grupo em que se está a trabalhar, como também à criança que está no grupo aquando da necessidade de um atendimento singular, sendo aplicadas diferentes estratégias conforme aquilo que se identifica que a criança é capaz de fazer e a desafiando cada vez mais. Sobre isto, em entrevista a docente que atende ao grupo 1 da Iniciação explica que dentro do grande grupo há atividades que se faz em conjunto porque são abrangentes a todos e quando é necessário são divididos de acordo com aquilo que conseguem alcançar, e que as atividades são pensadas de acordo com o nível que se encontra o aluno pois fazem parte de um mesmo grupo ao nível das competências, mas ao mesmo tempo são diferentes entre eles. Reitera que os alunos estão a trabalhar sempre em grupos e nunca sozinhos, em que no mínimo estão três ou quatro alunos numa mesma mesa e sempre virados de frente uns para os outros, no sentido de saberem os momentos em que podem se entreajudar. Também se sentam muito ao chão ou em roda, a depender muito da tarefa em que estão a abordar no momento, pois a sala é flexível para a questão do espaço e organização.

Portanto, é adaptada as competências de cada criança para aquilo que cada uma delas é capaz de fazer, de modo a não os limitar e não os frustrar com algo que eles não consigam fazer, tendo em atenção o cumprimento do currículo, e as aprendizagens essenciais de cada área fazem parte do projeto desde o seu início. Conforme os alunos

alcançam o esperado nas aprendizagens, são estimulados para avançarem em saberes e na ampliação de competências. Dessa forma, os alunos têm todos os anos de sua escolaridade na Scholé para a consolidação das aprendizagens, pois, a passagem do aluno para o grupo seguinte se dá quando há a sua aterrissagem na consolidação de conhecimentos, atitudes e competências, o que não tem um período determinado pelo ano letivo para isto ter que necessariamente se cumprir, sendo respeitado o tempo de desenvolvimento do aluno nas aprendizagens, para o seu avanço. A coordenadora reitera que, o ensino não é individual, mas é o mais individualizado possível, para aferir melhor o trabalho a cada um.

Todos os materiais de que os alunos necessitam para o desenvolvimento das atividades são fornecidos pela escola. Como não há o envio de tarefas diárias para serem realizadas em casa, em algum momento da duração do projeto de aprendizagem é atribuído a cada aluno, conforme necessidade individual de aprendizagem, um jogo, um livro ou desafio, para ser feito em casa com a participação dos familiares e trazido à escola, durante ou até o final do período de duração do projeto que está a ser trabalhado.

A avaliação

Na Scholé, é dada maior importância ao processo de aprendizagem da criança do que em seus resultados. Em seu projeto educativo, destaca que a avaliação decorre de forma contínua e ativa, tanto do que se fez como do que ficou por fazer. É avaliada a progressão e evolução das aprendizagens das crianças nas suas diferentes dimensões, a partir de instrumentos que podem referenciar avanços e dificuldades na aprendizagem, como as grelhas de observação que são registradas diariamente pelos docentes sobre o envolvimento, a participação, a compreensão e realização de cada aluno e do grupo de alunos. E as próprias atividades realizadas pelo aluno que também indicam sobre a sua compreensão, o seu raciocínio, a evolução do seu grau de autonomia na co-construção dos seus percursos de aprendizagem.

O modelo adotado pela escola apresenta, nomeadamente, quatro tipos de avaliação: A avaliação diagnóstica, realizada no início de um projeto de aprendizagem, que permite fornecer informação à equipa para, partindo do real ponto em que o grupo

de alunos se encontra face à aprendizagem, ajustar a planificação do projeto. A avaliação formativa, decorre durante todo o projeto de aprendizagem no sentido de determinar a progressão dos alunos relativamente a cada objetivo / arco, e é realizada em parceria com o grupo de alunos, que permite refletir e compreender o que estão a aprender e a descobrir, com momentos de observação pelo docente (com uso de instrumentos como filmagem e fotografia), por meio dos registos escritos dos alunos e pelos feedbacks semanais que ocorrem de modo que os alunos apliquem os conceitos apreendidos na prática, como a transposição para diferentes situações através da oralidade, jogos, interpretação, apresentação sobre o assunto a outro grupo, para o docente perceber se a nível de conhecimento/conceitos resultou ou não com o grupo. A avaliação sumativa responde aos desígnios da quantificação do processo de aprendizagem, que é entendida pela escola como uma estrutura estandardizada, usada apenas de modo a atribuir uma classificação, quando esta lhe é solicitada pelo sistema educacional. E por último, a avaliação autêntica, para garantir a monitorização e avaliação dos arcos de aprendizagem, que permite múltiplas possibilidades de avaliação. Parte de situações e experiências reais nas quais os alunos podem aplicar os conhecimentos e competências relevantes, operacionalizando-se, por exemplo, através de portefólios, exposições, demonstrações públicas, ensaios, sessões de orientação, performances, etc. Ao final de cada projeto há a construção de uma grelha final de avaliação do projeto, em que são listadas todas as aprendizagens e objetivos propostos para o determinado projeto, as atividades que fizeram, quais foram os critérios e os instrumentos utilizados para a avaliação, e a avaliação de cada atividade se concluíram com sucesso ou não, que contribuem para os registos dos relatórios finais dos processos de aprendizagem de cada aluno e que pode ser consultada pelos professores de projeto para projeto quando estes vão trocando de grupo, para perceberem quem atingiu ou quem na altura estava com tal competência e quem não estava, para no próximo projeto realizarem as adaptações adequadas aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos.

Pela configuração dos modos de avaliação da Scholé, e de como é operacionalizado o progresso dos alunos à nível de grupos de competências, não há o regime de aprovação e reprovação.

As práticas pedagógicas também são parte de uma contínua avaliação, como na adequação das metodologias de ensino/aprendizagem aos objetivos de aprendizagem; na articulação e colaboração da equipa educativa na planificação e implementação das atividades de aprendizagem, a trabalharem as docentes do pré-escolar e 1º ciclo sempre em parceria; na articulação curricular entre as diferentes áreas de conhecimento e entre as diversas dimensões de aprendizagem; na adequação das respostas de diferenciação pedagógica às especificidades das crianças, pois, os arcos de aprendizagem tem, naturalmente, uma simbologia que exige da equipa educativa a constante reflexão e ação, para dar as adequadas respostas educativas com vista à melhoria e sucesso das aprendizagens. Há também a avaliação do desempenho e gestão das competências dos colaboradores, incluindo a promoção da sua formação contínua e desenvolvimento profissional, como a participação das famílias e da comunidade sobre a percepção e satisfação face às aprendizagens das crianças.

Para a passagem das crianças do pré-escolar para o 1º CEB, a nível de psicologia é feita uma avaliação consoante a determinação de pré-requisitos a nível de preparação para o 1º ano (grupo 1 da iniciação), para a equipa pedagógica perceber se faz sentido a criança para o início do ano letivo já fazer parte do 1º ciclo, ou se ainda é preciso mais um tempo para aquisição de pré-requisitos para a transição ao 1º ano. De acordo com a coordenadora pedagógica, tais pré-requisitos têm a ver, por exemplo, com a noção da lateralidade, aquisição da orientação para a leitura, a passagem do vertical para o horizontal, a percepção da fonética com a identificação de sons das letras.

A parte emocional da criança também é considerada, como modo de avaliar o aluno, tal como Ana Barroca, diretora da Scholé, menciona em conversa durante sua apresentação pela escola que, a relação é muito valorizada na Scholé e a parte emocional e psicológica do aluno tem maior importância do que de fato as aprendizagens essenciais, e em suas próprias palavras diz: “Se o aluno não está bem, não há como ocorrer qualquer aprendizagem”.

Neste mesmo âmbito, a professora que atende ao Grupo 1 da Iniciação refere em entrevista:

Antes de avançar a um grupo, todas as competências pedagógicas têm que ser tidas em conta e a parte emocional também faz parte. Portanto, não vamos avançar quando depois vai sentir frustração, é preferível que as atividades que nós elaboramos sejam adaptadas àquilo que eu conheço do

aluno dentro do projeto, mas ao nível que a criança está e se a faz sentido. Eles estão habituados a terem atividades diferentes em sala, registos diferentes num mesmo grupo, é dar aquilo que é capaz de fazer e o desafio capaz de encarar. Para nós conta muito que eles não sintam a frustração de ser demasiado fácil e ou a frustração de ser demasiado difícil. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

Cultura profissional e Estratégias de Ensino

A Scholé reforça a formação de base das equipas educativas, a promovê-las o mesmo espírito no que respeita ao modelo de intervenção da escola, com formação a nível da criação dos projetos. A coordenadora pedagógica Sofia Sousa, explica que esta formação tem duração de três dias em tempo integral, a decorrer sempre no mês de agosto ou de acordo com a necessidade quando entra à escola um novo docente, e que se faz importante para o conhecimento e compreensão dos docentes de como se pensam os projetos, o que são os arcos de aprendizagem, como se cria uma história de projeto, como se pensa em competências e como avaliam-nas, levá-los a pensar um pouco diferente sobre as aprendizagens, como por exemplo, pensar sempre no que e onde se quer chegar, o que deseja que os alunos sejam ao final do projeto, para depois pensar no que fazer para atingir aos objetivos. Os docentes também têm a parte prática durante o período de formação, em que experimentam a criação de um projeto, com todos os passos, para os professores irem percebendo como se faz e sendo acompanhados dentro de um grupo de trabalho.

A coordenadora também destaca que, nesta formação é apresentada a postura em relação aos papéis do que cada um representa dentro da escola, ao dizer: “Aqui todos somos aprendizes e professores, toda a gente dentro da escola tem um papel de ensinar e um papel de aprender. Tudo é um momento de aprendizagem, se estivermos dispostos a encarar assim”.

Esta ação de capacitação é realizada pela diretora da escola, que tem a formação pela escola Kaospilot, da Dinamarca, e, até então, é a única representante que obtém a licença para a capacitação e a certificação de professores, neste modelo educativo, em Portugal. A diretora Ana Barroco, faz menção a alguns desafios que enfrenta quanto ao modelo educativo de sua escola, no que diz respeito a encontrar pessoas que acreditem neste modelo para investir em formação, de modo que seja disseminado e implementadas as práticas em outros contextos educativos, como também em

encontrar investidores que acreditem no potencial desta forma de ensino, para a ampliação da estrutura da escola de modo a oportunizar um maior número de crianças.

A equipa educativa participa também de ações de formação/capacitação externas à escola. Relata a coordenadora que a equipa está continuamente envolvida em projetos europeus, para estar em contato com outras escolas e formas de ensino, de modo que possam absorver novas ideias e a pensar no que podem usufruir para agregar à realidade da Scholé. E sempre que possível participam para que possam ir avançando cada vez mais na capacidade de ver o mundo, nos objetivos para a escola, na maneira de pensar as atividades para os alunos, a ver as formações como uma rica oportunidade de novas aprendizagens.

No que tange às ações educativas das docentes que desenvolvem o trabalho com os projetos, todas envolvem-se com todos os grupos no decorrer dos projetos, não havendo uma docente fixa a trabalhar com um único grupo. Toda esta dinâmica, apresenta-se de forma organizada e visível na estruturação do projeto nos arcos de aprendizagem.

As docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, entendem o seu papel nesta escola como orientadoras dos alunos em suas aprendizagens. Em entrevista com algumas das docentes, mencionam:

Devo pensar naquilo que eles precisam, na nossa metodologia, sempre tendo em conta os gostos e os conhecimentos das nossas crianças a partir do projeto que temos que implementar e pensar no que cada criança precisa desenvolver ou competência que deverá ser adquirida, e planificar as atividades tendo em conta os objetivos também que queremos atingir. (Docente, Pré-escolar)

Meu papel é de orientadora e por isso é que nós nos intitulamos e pedimos que para eles seja a “Maria” e não a professora. Portanto a ideia é orientá-los e fazer com que eles sejam capazes de serem responsáveis pela sua própria aprendizagem, serem crianças curiosas, e terem as ferramentas e alicerces que lhes dê forma de conseguirem aceder a aprendizagem e mais tarde não precisarem nem de nós e nem de ninguém, para saberem chegar a essa aprendizagem sozinhos. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

Sobre os meios estratégicos adotados pela equipa pedagógica, para perceberem o que as crianças já têm de conhecimento e competências para a elaboração das atividades, a docente que atende ao pré-escolar explica, em entrevista:

O primeiro projeto que é realizado, entre setembro e dezembro, é o projeto que nos permite observar as crianças, perceber os níveis de conhecimento que elas têm, quais são as competências que elas já têm

adquiridas, quais competências precisam ser investidas, ver como estão a nível emocional. (Docente, Pré-escolar)

Complementa que, as atividades são intencionalmente preparadas para perceber e conhecer as crianças, e ao final de cada projeto se faz um levantamento sobre o que é necessário ser ainda desenvolvido a cada criança e definir para o projeto seguinte, as competências a serem trabalhadas.

A professora que atende ao Grupo 1 da Iniciação (1º ciclo), afirma que há grande interação entre os docentes e grupos de alunos do pré-escolar e 1º ciclo, no que em conjunto avaliam como estão a serem desenvolvidas as aprendizagens nos projetos:

...para poder perceber que crianças estão a receber, como elas estão a nível de aprendizagem e a nível emocional, e o que são capazes de fazer, com atividades básicas que vamos criando no início do ano dentro do projeto. As crianças que sobem do pré para a iniciação, não chegam a nós como se não os conhecêssemos, enquanto que numa escola tradicional nós recebemos uma turma e não sabemos e muitas das vezes é feito ficha diagnóstica para podermos perceber ou metemos todos num mesmo nível. Na Scholé isso não acontece, porque é feito um trabalho prévio, há um conhecimento muito grande mesmo nos momentos de brincadeira, tudo isso é avaliado na Scholé porque tem mesmo que ser, nós conseguimos colher informação para poder usar em determinados momentos do trabalho. (Docente, Grupo 1 da Iniciação -1º ciclo)

Aspectos gerais: práticas de articulação *versus* desafios e superações

Por ser a metodologia de projetos a identidade pedagógica da escola, como enfatiza a coordenadora pedagógica durante a entrevista, reitera também que procuram usar aquilo que se chama na Kaospilot, dos três H's: head (cabeça), heart (coração), hands (mãos), que devem estar presentes em todas as atividades que fazem, de maneira a permitir que os alunos aprendam com as mãos, mas que coloquem em prática a cabeça e que se dediquem com o coração para que, de uma forma articulada, a aprendizagem seja prática, com sentido e contexto nos momentos de aprendizagem. E complementa que a aprendizagem por projeto é vivida de uma forma diferente, por constatarem que faz sentido aos alunos, pois eles lembram-se do que aprenderam a tempos atrás, a ficar o conteúdo marcado de uma forma emocional, e menciona: “É o que interessa, no fundo, pois a aprendizagem é uma questão emocional. O consciente fica ligado à emoção”. Reitera que se lembram e comentam de quando para eles algo foi muito difícil ou no que correu bem, durante o projeto.

As disciplinas que não são abordadas dentro dos projetos, que são das áreas específicas aos professores com formação para tal, como já mencionado anteriormente, fazem articulação com o contexto do que se está a trabalhar dentro do tema e conteúdos abordados no projeto. O pré-escolar tem os seus horários próprios para tais disciplinas, e em separado o 1º ciclo que dos quatro grupos de alunos existentes para o desenvolvimento do trabalho por projetos, estes são divididos em três grupos denominados de A, B e C para modo de organização e haver o equilíbrio quanto aos níveis das competências dos alunos. Estes permanecem nos mesmos grupos para as diferentes áreas disciplinares, porém com a prática da diferenciação pedagógica dentro de cada um dos grupos para atender à necessárias especificidades dos alunos que os compõem. Há a ressalva de que o aluno pode apresentar níveis de aprendizado diferenciados entre o grupo a que pertence por projetos e pelo grupo a que pertence para as áreas específicas, sendo respeitado o nível de competência a que se encontra para que possa consolidar a sua base de aprendizagem, aumentar a confiança nas suas capacidades e ter a motivação para avançar.

Portanto, cita a coordenadora: “Os professores são específicos com formação em tais áreas, e o que fazem nas aulas deles tem ligação com o trabalho que nós fazemos dentro das semanas do projeto”. Também refere que tais professores, mesmo que a irem uma ou duas vezes à escola durante a semana para dar a sua aula, não ficam isolados e sim integrados de forma a fazer progredir a sua aula dentro do contexto do projeto. E com isso, se permite aos alunos terem a noção global de que tudo o que aprendem está a ser interligado. Outro ponto de articulação mencionado, tem relação quanto ao trabalho desenvolvido pela psicóloga com os diferentes grupos, pois, há a participação docente nesses momentos para que os professores percebam a maneira como o assunto em questão está a ser abordado, e para verem formas de como dar continuidade ao trabalho da profissional durante o restante da semana com os alunos, de modo a surtir o impacto esperado.

Além da prática da articulação curricular entre projetos e disciplinas, na aprendizagem por projetos a coordenadora menciona ações educativas e o modo como a escola está configurada, que possibilitam a articulação entre os níveis do pré-escolar e 1º ciclo. Começa por dizer que, o fato do edifício ser único, todos partilham de

momentos juntos na escola, como o momento do “chek-in”, os momentos de brincadeira livre, permitem que os alunos convivam entre si e que se crie uma familiaridade muito grande entre as crianças, o que facilita depois os momentos de transição. Outro fator são os projetos serem os mesmos transversalmente na escola, em que para as crianças dos 3 aos 10 anos de idade, são trabalhados os mesmos assuntos e de forma aprofundada a cada grupo e nível e, pela troca que fazem de salas, veem e compartilham com os demais o que estão a aprender, reconhecem e dizem sobre o que já viram naquilo que está exposto, ou seja, há unificação e algo em comum a todos eles. Há também momentos de partilhas, apresentações entre eles, a tentar ao máximo que partilhem uns com os outros e dentre os níveis, de modo que venha a complementar aquilo que ambos fazem e a perceberem que o que fazem não é assim tão diferente, como refere a coordenadora: “Os mais velhos gostam de estar com os mais pequenos porque sentem que ensinam a eles alguma coisa, como os mais novos gostam de sentir que estão a aprender coisas dos mais velhos”.

No que tange à passagem do pré-escolar para o grupo 1 da iniciação (correspondente ao 1º ano do 1º ciclo), refere: “Não há a mistificação do que é que vai ser, ou eu não percebo”, pelo fato da vivência de todos esses momentos juntos tanto com os outros grupos, como com as docentes, sendo um modo de gerir as expectativas explicando, mostrando, partilhando de mesmas atividades, a saberem como irão viver o que lhes espera e desse modo, fazer-lhes mais sentido.

Há a preocupação também para a chegada da criança ao 1º ciclo, que é entendida como um prolongamento do pré-escolar, pois é compreendido que toda a transição é um momento difícil para a criança. Portanto, as atividades se direcionam mais para o aprender com as mãos, aprender a fazer pelas experiências, com ajustes no tempo e nas atividades que são diferenciadas do pré-escolar, mas que podem aprender da forma prática de que gostam, e não deixam de ter momentos de brincadeiras, como sublinha a Coordenadora Pedagógica:

A ideia é sempre terem uma transição tranquila e entre as atividades que fazem no pré-escolar e as atividades que propomos no 1º ciclo. Obviamente que no 1º ciclo introduz o formalismo de letras, a nível do estudo da letra e da leitura, que no pré-escolar aqui pelo menos nós não fazemos. Agora, passa muito por manter as atividades numa vertente prática, numa vertente experimental, no usar as mãos, no movimento, menos na repetição e mais na experimentação de formas diferentes. Portanto, tentamos manter a ideia do pré-escolar que tem muito a ver com o fazer e com o criar e adaptar

para o 1º ciclo com as necessidades que temos. Estamos a falar, por exemplo, de muita experimentação de letras em areia, farinha, com lixa, desenhos com bolinhas, com introdução tranquila das letras e dos números de maneira que eles sintam que há uma ligação com aquilo que eles faziam antes, para não haver um corte, sem ser radical para a passagem de um registo escrito, sentado e formal. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Para além dos momentos de ensino-aprendizagem intencionais da prática docente, todos os professores estão em contato com todas as crianças da escola em alguns momentos da rotina, que vem a favorecer a habituação e a interação dos docentes com os diferentes grupos de alunos dos dois níveis. Momentos estes como na recepção das crianças à chegada na escola, no acompanhamento ao pequeno almoço, almoço e lanche, nas brincadeiras e períodos de descanso. São considerados como vantajosos momentos de interação e que facilitam nos diferentes contextos de articulação, pela proximidade que proporciona a todos que fazem parte da escola.

A prática da articulação no que tange à transição, também se encontra presente no trabalho cooperativo entre os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, conforme sublinham em entrevista as docentes que atendem aos respectivos níveis de ensino:

Quando fazemos a transição do pré-escolar e 1º ciclo, a equipa tem sempre uma reunião. Normalmente fazemos um apanhado de cada criança, com base nos relatórios finais, em que a equipa da iniciação lê os relatórios finais das crianças do pré, para perceber como trabalhar com cada criança a nível de competências cognitivas e emocionais. Além das reuniões que temos às sextas-feiras, em que articulamos sobre estratégias com troca de sugestões para atender às necessidades das crianças. (Docente, Pré-escolar)

Nós temos o apoio das professoras do pré-escolar em alguns momentos a ter conosco, para fazer o acompanhamento das atividades em sala para ajudar a perceber o tipo de trabalho que faziam e como faziam no ano anterior. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

Das práticas de articulação desenvolvidas na escola, até então aqui já destacadas, a coordenadora pedagógica também aponta, em entrevista, obstáculos e constrangimentos que, de algum modo, interferem no âmbito das práticas de articulação e como a equipa pedagógica os tem superado. Sublinha que, essencialmente, a grande dificuldade que se nota está mais presente nos adultos, no que tange ao profissionalismo docente, do que propriamente na prática docente com as crianças, pois o constrangimento passa muito mais pela disponibilidade dos adultos a estarem disponíveis para trabalhar juntos, como equipa, do que propriamente as

crianças, pela cultura ainda presente de uma profissão individualista agarrada à formação e à prática docente. Em um paralelo contrastante com relação à disponibilidade das crianças para o trabalho cooperativo, diz: “Eles bebem o nosso espírito, se nós quisermos fazer e nos empenharmos em fazer, eles agarram porque eles percebem que é importante. E no geral, as crianças vão com uma mente muito mais aberta à experiência” (Coordenadora Pedagógica, Sofia).

Complementa que a maior dificuldade a ser enfrentada pela equipa de professores é a de encontrar momentos para que estejam disponíveis para planificar em conjunto, de modo que as atividades sejam muito bem pensadas e coerentes às necessidades dos diferentes grupos de alunos, e quanto à diferenciação pedagógica, para atender as necessidades dos alunos dentro de um mesmo grupo. Um outro ponto de situação que salienta é em relação à rotatividade de professores na escola, pois este modo de trabalho articulado é enfrentado com dificuldades e que podem não ser superadas por alguns docentes, além da insegurança que podem sentir por serem vistos por todos na escola, em sua exposição enquanto estão nas salas, sendo estas emparedadas por vidros, ou pela exposição de seu trabalho com os alunos em momentos de partilha de sala com outros docentes.

Ao ser questionada sobre o que a escola tem feito para superar estes tais desafios a coordenadora explica que, a participação dos professores nas formações que são propostas pela escola, o trabalho constante em equipa durante a semana e durante o ano, permite aos docentes perceberem que ali estão para partilhar, para crescerem juntos numa construção coletiva de meios que façam com que a prática docente seja melhor, em favor da melhoria das aprendizagens de cada aluno. E diz:

Há uma relação de dar e de receber, constante, a nível emocional estamos todos expostos. Os maiores desafios na escola se prendem na disponibilidade de aprender do adulto, disponibilidade para estar presente em tudo o que faz, pois, as crianças estão a exigir constantemente a nossa atenção. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Também destaca que o professor deve estar sempre a pensar e repensar a sua prática, e nisto está a considerar no que fazer para melhorar e não parar no que já se sabe, estar sempre disponível para aprender.

Dentre as ações educativas realizadas pela equipa pedagógica da escola, de modo a favorecer a continuidade educativa, o progredir das aprendizagens numa lógica de

sequencialidade progressiva, a coordenadora pedagógica enfatiza a prática singular realizada na Scholé, que é a criação de momentos de partilhas de saberes e dinâmicas entre os alunos, a articulação entre os grupos, quer dentro de um mesmo nível ou entre os níveis de ensino, por se apresentarem constantemente num papel de professores e aprendentes em diferentes faixas etárias, a verem-se uns aos outros a trabalhar, vem a facilitar as transições a realizar-se de modo articulado e significativo.

No que tange aos desafios encontrados no papel docente, a nível do ensino por meio da metodologia de projeto, a professora do pré-escolar destaca que a maior dificuldade está em diferenciar as atividades, pois demanda conhecer muito bem a cada criança e construir as atividades pensada para cada criança, vindo a ser mais trabalhoso aos professores orientadores. Já a docente que atende ao 1º ciclo refere que o grande desafio é de, enquanto professora orientadora, de se pôr num papel não central, pois o papel central é do aluno. Em ter a capacidade de criar ferramentas para lidar com as falhas dos alunos, porque eles irão falhar e enquanto orientadora saber lidar com isso e não vir a fazer por eles. E um outro desafio mencionado é de saber como encaixar as aprendizagens essenciais do ensino oficial, adaptar tudo o que eles precisam saber dentro de cada projeto, e a construção das atividades para lidar com os diferentes níveis dentro do grupo a nível de conhecimento e também o emocional que deve acompanhar as aprendizagens.

Ao serem questionadas sobre o que consideram como pontos fortes, para o planeamento docente com esta metodologia, as docentes mencionam:

A vontade e a destreza que ganhamos muito rapidamente, estamos em evolução sempre. Sempre temos imprevistos, por mais bem planificado que esteja, há sempre algo que falta, que não corre bem, e sempre temos que arranjar formas de contornar os obstáculos. (Docente, pré-escolar)

A nossa grande vantagem é o planificar em conjunto. Ou seja, pelo menos a primeira linha de projeto nós fazemos em conjunto e depois acabamos por partilhar, antes de cada semana, aquilo que vamos fazer. O partilhar experiências e visões faz com que não haja surpresas de não estar a contar e faz com que diminua conflitos e constrangimentos que possam eventualmente surgir. E também nos leva a uma superação própria, motiva para mais e depois os resultados e o orgulho que sentimos no final de um projeto, faz-nos querer cada vez mais e planearmos cada vez mais “fora da caixa”, para podermos atingir objetivos e continuarmos a ser vistos como a escola diferente. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

E em relação aos pontos fortes desta metodologia para a aprendizagem dos alunos, sublinha a docente que atende ao pré-escolar: “Eles saem aqui da Scholé crianças muito críticas, a utilizar os conhecimentos de forma correta e com sentido, o conteúdo fica marcado pelos projetos também de forma emocional, porque fica e lembram-se”. Neste mesmo contexto, menciona a docente que atende ao 1º ciclo, em entrevista:

Pensar por eles próprios, agirem por eles próprios. Sinto muito orgulho quando vamos a qualquer lado e comentam: Ai, esses meninos fazem muitas perguntas. Eles não terem medo e receio de perguntar, de pesquisar, de construírem as aprendizagens e de falharem também e nisto buscar saber, pesquisar em conjunto. Crianças que sejam responsáveis e autónomas, com a busca do conhecimento com contexto e propósito. (Docente, Grupo 1 da Iniciação-1º ciclo)

No âmbito da articulação entre família e escola, a coordenadora relata que a escola procura envolver os familiares em todos os aspectos possíveis, dentro do trabalho que é realizado com os alunos na escola. Refere que os alunos não levam trabalhos realizados na escola para casa, mas que há a partilha constante do que eles fazem e que são acompanhados pela presença da família, sendo permitida a entrada dos familiares na escola a qualquer hora e sempre que quiserem, em que são convidados a entrar nas salas, a participar de momentos de brincadeiras com as crianças e ter o conhecimento do estão a aprender, dos trabalhos desenvolvidos, suas construções e descobertas. Como vias de comunicação entre escola e família, há uma aplicação que é uma plataforma de comunicação casa-escola / escola-casa, criada para que a família acompanhe o programa da escola, como por exemplo, as ementas, os recados, as atividades a serem realizadas durante a semana com pedido de alguma colaboração dos familiares, os registos de atividades realizadas, marcação de reuniões, e que é usada também como meio de comunicação das famílias para com a escola, quando julgam necessário. Além da aplicação, há a comunicação entre ambos via e-mail e em reuniões presenciais na escola, quando se faz necessário para ambas as partes. E complementa que, tudo isso passa por serem momentos de fortalecimento entre a equipa educativa e a família.

A articulação do projeto educativo da escola com a prática deste no dia a dia, também foi colocada em questão na entrevista com a coordenadora. Menciona que tentam que o projeto educativo seja o mais próximo da realidade que se consegue ser.

Sentimos que de fato vivemos aqui dentro o projeto educativo, e na forma como nos propomos envolver as famílias e a comunidade na escola. Para nós, é importante que os pais entrem na escola e que vejam o projeto educativo acontecer diariamente e ver em casa, nas crianças, o projeto educativo que está a acontecer. E não há melhor forma, de olhar para eles e vê-los crescer, na maneira como interagem entre eles e com os outros, como se comportam e reconhecem os valores que são os da escola. Para nós isso acaba por ser a prova de que o projeto educativo está aqui e é algo que vivemos no dia a dia, a ser possível de colocar em prática o projeto. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa).

Também declarou que enfrentam desafios no que tange à colaboração de alguns parceiros da comunidade local, a permitirem oportunidades para que os alunos possam vivenciar, de algum modo, as aprendizagens desenvolvidas por meios dos projetos da escola, em contextos reais. Sentem dificuldades pelo olhar das pessoas em relação ao que as crianças são capazes de fazer, e de acreditar nelas e investir em suas propostas, ideias, soluções de problemas. Ocorre de conseguirem chegar, por exemplo, até alguma entidade local que contactam e que se enquadra para o contexto do projeto de aprendizagem, mas algumas vezes não podem efetivar na prática o que gostariam, pela falta de apoio ou por algum estigma quanto a serem “apenas crianças”. Mesmo com os obstáculos, reitera que a escola não deixa de partilhar com a comunidade o que vem dos desejos e propostas das crianças, e incentivam-nas a não deixarem de tentar, a não deixarem de fazer, de que o papel delas é ter uma voz ativa a defender aquilo que são seus ideais, independentemente de serem ouvidas ou não, pois lhes é de direito.

Não temos a capacidade de mudar o que está depois, o que nós podemos fazer é trabalhar para chegar lá, e quando nós estivermos nesta posição, nós sabemos como é que queremos agir. Nós não vamos deixar de tentar reclamar, de falar e intervir junto da comunidade. E ainda que a resposta não seja a que nós queremos, nós sabemos que um dia que cheguemos a essa posição, qual a postura que devemos ter para garantir que não venhamos a cometer estes mesmos erros. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Diante dos desafios que existem, infere que, por outro lado, também recebem feedbacks e que já houve parcerias que se concretizaram para a efetivação prática de projetos da escola, junto à comunidade.

Considerações finais

A educação passa por um processo de reformulação, e isto implica na forma de ensinar e de aprender. E através deste estudo, foi possível perceber a importância que

os inovadores ambientes de aprendizagem têm em romper com o velho paradigma fabril, tradicional, que não mais satisfazem a necessidade de aprendizagem, pelas novas competências exigidas na sociedade.

Para além da necessidade social de novas formas de ensino, há que se considerar em primeiro lugar o sujeito que antecede ao papel de aluno, no direito de ter suas individualidades respeitadas quanto a sua maneira de aprender e em poder ser o sujeito principal da ação pedagógica, constituído de capacidades para uma construção dialógica do conhecimento.

Assim, o desenho pedagógico das experiências de aprendizagem na Scholé vem de encontro a diferentes níveis e modos de interação, com princípios da articulação curricular de saberes oriundos, das componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas, tendo por objetivo a construção progressiva do conhecimento global e a formação integral do ser humano. Considerando o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), que permite uma visão sistêmica e integrada relacionada às dimensões organizacionais do contexto escolar, passo brevemente a uma sistematização do modelo educativo da escola, fonte da investigação, aos quatro níveis de análise do modelo teórico elaborado pela autora.

Primeiramente a nível macro das “Políticas Educativas” (dimensão A), a escola se conduz pelas estruturas de referência do sistema burocrático, nomeadamente os normativos e orientações curriculares do Ministério da Educação, e constroem a sua prática educativa num processo diferenciado a nível de planificação e avaliação, no reconhecimento de capacidade de auto organização e regulação pelo profissionalismo com base no aprender contínuo, numa política própria constituída de autonomia e flexibilização para a sua operacionalização enquanto escola, no qual é reconhecida pelo sistema educativo português. Neste sentido, de acordo com Guerra (2001), se as escolas querem desenvolver modelos de inovação pedagógica eficazes, têm que trabalhar no sentido de se tornarem organizações aprendentes.

A nível meso, da “Gramática Organizacional” (dimensão B), a escola apresenta-se como um sistema articulado ao buscar integrar suas diferentes dimensões, no que passa pelo uso mais relevante e coerente do tempo e dos espaços de instrução, na organização flexível dos alunos em grupos, de cultura profissional colaborativa e com liderança

participativa, em que todos os profissionais assumem uma responsabilidade coletiva e partilhada pelas aprendizagens de todos os alunos. “A construção de parceria com entidades da comunidade, o envolvimento dos pais como co-educadores e como corresponsáveis com a escola, permite uma visão da educação partilhada e vivida para além dos membros da comunidade escolar” (Bolívar, 2012, p. 156).

A nível micro, nas “Variáveis Organizacionais” (dimensão C), a relação pedagógica é constituída e fortalecida pela criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes, que permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos. Com isto, compartilham de estratégias de ensino pelo conhecimento que todos têm sobre os alunos, há a flexibilidade da alocação dos docentes pelos diferentes grupos, o que contribui também para pensar em conjunto a necessidade de cada aluno e a práxis relativa à diferenciação pedagógica. Neste sentido, “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2010, p. 15). Este modo de ensino exige a gestão integrada e flexível do currículo, no qual a escola prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular, com as componentes da planificação visualmente interligadas e articuladas, numa lógica sequencial de organização de saberes e de grau de complexidade, a evitar redundâncias e de forma a que a aprendizagem possa fazer sentido para os alunos, tornando-se mais significativa e sólida. As estratégias de avaliação realizam-se em coerência com a estrutura pedagógica da escola e são encaradas como práticas complementares e contínuas na promoção das aprendizagens, na medida em que recorrem a instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual com destaque ao valor dos processos e não em quantificar resultados. Os alunos são avaliados nos conhecimentos de várias naturezas e competências transversais a partir de um mesmo projeto, ao mesmo tempo em que os impactos desses processos também fazem parte de avaliação pela equipa pedagógica, para a efetiva melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

E por último o nível “Variáveis Chave da Sala de Aula” (dimensão D), é a este nível que a ação educativa se realiza de forma concreta e deve se cumprir no processo de aprendizagem dos alunos. Na Scholé, as aprendizagens não se limitam a espaços de sala

de aula e às paredes do edifício, a que saem regularmente para aprender numa interação e relação com a comunidade envolvente. Também não há limitação para o uso de espaços dentro da escola, de modo que docentes e alunos podem partilhar de mesmos ambientes, verem-se uns aos outros e partilhar das aprendizagens, com ações educativas que fazem cumprir o modelo educativo teórico da escola na sua prática diária. Dessa forma, de acordo com Perrenoud (1995), procede-se a uma reconfiguração do ofício de aluno tornando-o mais ativo e autónomo nas suas aprendizagens.

Estas são as principais dimensões indicadas pelo referido modelo teórico de análise, e que são apontados como fundamentais para análise de processos de inovação que vem a romper com as regras da gramática escolar. A alteração desta gramática, segundo os autores Formosinho e Machado (2016); Alves e Cabral (2016), vai para além da existência de um currículo flexível. Passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, flexibilizar a conceptualização dos espaços e tempos, instituir modos mais colaborativos de ser professor através da tecnologia organizacional das equipas educativas, de modo a mudar as regras do jogo para que todos aprendam mais e melhor.

A escola em estudo constitui em suas dimensões, as condições a nível dos processos de inovação pedagógica para o impacto de melhorias às aprendizagens de seus alunos, de modo a romper com a gramática escolar tradicional e prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. A nível da metodologia para a planificação dos projetos, pelos Arcos de Aprendizagem, mostra-se à dimensão da prática docente um instrumento desafiador em sua construção e execução, no que exige do profissional competências que envolvem a gestão da organização dos tempos de ensinar e aprender, a gestão do currículo de forma articulada e integrada, a pesquisa e estudo sobre os conteúdos, com clareza de onde se está para onde quer chegar, de modo que o aluno tenha o melhor aproveitamento em seu percurso de aprendizagem, a considerar todos os elementos descritos no currículo visível e oculto da planificação para o sucesso das aprendizagens.

E para efeito das aprendizagens, o referido modelo infere que tudo o que se lança dentro de um arco deve ser aterrado ou ancorado antes de ir para o próximo arco. Do

ponto de vista pedagógico, é satisfatório que assim o seja para que a aprendizagem ocorra com sequencialidade, sentido e significado, à medida que se consolida para então avançar para algo mais complexo e dar a devida continuidade. Na prática pode ser algo a se ponderar, pois para cada projeto é proposto um prazo limite a ser cumprido e isto exige tanto do empenho do professor, como também do aluno que deve ser constantemente estimulado à corresponsabilização da aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia e colaboração, contribuindo para que o planeado se cumpra dentro deste período. Há variadas situações que podem vir a interferir neste modelo de planificação, como imprevistos na rotina, o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, o seu nível de interesse e de energia dispendidos no projeto, e a necessidade da prática da diferenciação pedagógica pelo docente, são exemplos bem comuns e consideráveis que podem fazer com que não venha a ocorrer a pontual consolidação das aprendizagens de todos os alunos em tudo o que está prescrito em cada arco de aprendizagem, como também para a consolidação em todos os arcos do período do projeto, sendo necessária haver uma reorganização das estratégias ou do próprio currículo e práticas docentes, para que os alunos não fiquem em defasagem dos conteúdos e demais competências, e que havendo a necessidade devem ser reconsiderados na planificação do projeto seguinte.

O processo da metodologia de planificação pelos arcos de aprendizagem teve de ser adaptado pela escola para atender aos seus níveis de ensino, pré-escolar e 1º ciclo. No processo original que atende ao ensino a jovens e adultos, para cada ano do curso se tem um arco de projeto em que são construídos miniarcos que engloba as diferentes dimensões do que vai sendo trabalhado. Na adaptação da Scholé, é construído um arco de aprendizagem para cada semana como modo de balizar temporalmente para se conseguir perceber o impacto das atividades do projeto nos alunos e na orientação dos docentes em relação àquilo onde querem chegar. Em resposta reflexiva sobre este modo de construção, a direção pedagógica reitera que tem tentado com a equipa cada vez mais planificar as atividades no arco a pensá-las no projeto em si, e menos no quesito das atividades do arco construído para serem cumpridas no limite da semana, para desagarrarem-se do que a maioria dos professores se prendem ao que foram ensinados, que é a planificação com base no tempo e não em tarefa.

Na planificação com base no tempo, preocupa-se mais com o que se consegue fazer naquele tempo determinado e menos com os objetivos das aprendizagens, o que deveria ser o contrário, no que tange se balizar pelos objetivos para perceber de quanto tempo é preciso e desenvolver de acordo com o ritmo e impacto das aprendizagens, pois ao ser lançada uma atividade não há como prever quanto tempo/dias ela irá durar e isso implica no projeto e em sua duração. Contudo, na planificação por semana há a possibilidade da flexibilização das atividades para que estas sejam realizadas no decorrer desta e não no dia, com duração do tempo variável a cada uma, e que podem ser lançadas para a planificação do arco da semana seguinte ajustando ao que é preciso, pois os arcos ligam-se. Ou seja, a planificação pelos arcos é mutável e ao vê-la consegue-se melhor gerir o impacto das decisões daquilo que se está a pensar. O período base para a duração do projeto, de 6 a 8 semanas, é percebido pela escola como importante para garantir o foco e interesse dos alunos no assunto do projeto, e para que se tenha mais projetos para que se possa trabalhar diferentes coisas, no que exige da equipa pedagógica ter que melhor gerir as próprias expectativas iniciais em relação a tudo o que quer dar de melhor no desenvolvimento do projeto, em relação ao que faz sentido e importa para o aluno pois o projeto é para eles e para que aprendam no máximo que conseguem dar por eles próprios. Com isso, é preciso encontrar o equilíbrio entre aquilo que é a planificação e no que é preciso executar quanto ensino oficial e aprendizagem.

Desafios e obstáculos se fazem presente para a prática consistente de seu modelo educativo e que foram expostos pela equipa pedagógica, mas ao mesmo tempo foi perceptível a vontade e a disponibilidade dos profissionais em fazer cumprir o que a escola tem como princípio e compromisso pela sua visão e missão de educação, e em fazer do seu projeto educativo a vida na escola.

Com isso, revela-se que é possível a escola inovar através de uma ação integrada, num compromisso coletivo pela renovação da educação, e na mudança das diferentes dimensões da organização escolar e das práticas pedagógicas. Aqui tem-se o exemplo de uma escola privada, mas como sustenta Hopkins (2007), cada escola pode ser uma boa escola. Seja privada ou pública, a transformação sistémica implica mudar a vida na escola, ou seja, desuniformizar, despadronizar o modelo escolar obsoleto e castrador, para que profissionais e alunos possam ser autores do processo do ensino e

aprendizagem, com a alegria de poder pensar e de contribuir para uma vida mais digna e justa para todos.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. (2009). *Influência da Articulação Curricular no Sucesso Educativo dos Alunos: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11530>

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Bruner, J. t. (2015). *O processo da educação*. Edições 70.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso* (1ª ed.) UCP.

Chambel, Maria C. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14272>

Cruz, M. (2018). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*.

Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1029>

Delors, J. (. (Julho de 2010). Educação: *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (96), pp. 31-32. Acesso em 14 de Dezembro de 2021, disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.

Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Edições Magno.

Frias, R. (24 de Janeiro de 2022). José Pacheco: "A Escola atual está fora da lei e à margem das ciências da educação". Fonte: Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/jose-pacheco-a-escola-atual-esta-fora-da-lei-14519283.html>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.

Marchão, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º*

Ciclo). Revista Aprender(26). Escola Superior de Educação de Portalegre.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>

Mendonça, Marília. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Edições Asa.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Morgado, J. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. In Leite, C., Freitas, C., Morgado, J. (org.). *A Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Edições ASA, pp. 45.

Nabuco, M. (2002). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Revista Aprender (26).
Escola Superior de Educação de Portalegre.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática* (Coleção Ciências da Educação). Porto Editora.

Palmeirão & J. M Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp.11). Porto: Universidade Católica Editora.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25163>

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.

Pires, E. (1987). O Ensino Superior é quem mais ordena: A sequencialidade Regressiva. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 53-54.

Pires, E., Abreu, I., Mourão, M., Roldão, M., Clímaco, C., Valente, O., Antunes, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Edições ASA.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Santos-Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. ASA Editores.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Schwab, J. (1989). Un enfoque pratico como lenguaje para el curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, A. P. (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 197-209). AKAL. (Trabalho original publicado em 1969).

Referências Legislativas:

Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação. * (1979). Diário da República n.º 300/1979. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889?_ts=1655856000034

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. * (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. * (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-561219>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. * (2001). Diário da República: I-A série, n.º 15. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. * (2008). Diário da República: I série, n.º 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Despacho n.º 6478/2017 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. * (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Referências Bibliográficas Online

Experiências inovadoras em educação. *Kaospilot*. <http://innoveedu.org/pt/kaospilot>

Kaospilot. <https://www.kaospilot.dk/>

Scholé. (2019). *Projeto Educativo*. <https://www.schole.pt/o-que-somos.html>

7. O Paradigma da retenção escolar num quadro de inovação pedagógica e de inclusão educativa: as práticas e representações da retenção escolar e as suas implicações no percurso escolar do aluno

Vítor Hugo Costa Martins Abreu

RESUMO

A retenção escolar está preconizada no edificado jurídico-normativo da genética escolar contemporânea, pese embora, conforme o Despacho-Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, atendendo às suas implicações multidimensionais, deve ser assumida como uma medida de carácter excecional, cuja aplicabilidade deve ser profundamente considerada, no âmbito de uma análise multiaxial, após o insucesso de todas as medidas de recuperação legalmente previstas.

Apesar da sua consideração, as investigações educacionais realizadas neste âmbito, perspetivam a retenção escolar como nefasta, isenta de qualquer positivismo para o desempenho escolar do aluno, podendo, na maioria dos casos, despoletar comportamentos anómicos que podem desembocar na adoção de comportamentos disruptivos dentro e fora da sala de aula, em quadros de baixa autoestima, baixo autoconceito, comportamentos de desafio e oposição e, em situações mais extremas, pela adoção de comportamentos aditivos.

Nesta memória descrita e reflexiva pretende-se analisar e refletir sobre as seguintes questões: 1) Existirá cabimento para aplicação da retenção escolar num contexto educativo de inovação pedagógica? 2) Que implicações acarreta a retenção escolar para o aluno e para o seu percurso escolar? 3) Quais os fundamentos apresentados pelo Conselho de Turma para a aplicação desta medida? 4) Estando referenciado o aluno, foram consideradas e aplicadas todas as medidas de promoção escolar de carácter preventivo e remediativo? 5) Que estratégias podem ser consideradas, num contexto de inovação pedagógica, que contrariem a aplicabilidade da retenção escolar?

A metodologia utilizada será a análise documental, sobretudo das atas dos conselhos de turma lavradas no final do primeiro, segundo e terceiro períodos, ao longo do ano letivo de 2020/2021, com especial enfoque para a análise das justificações desta

estrutura de apoio perante a aplicabilidade da medida de retenção escolar. Síncrono com esta análise, serão considerados e analisados os dados vertidos no Relatório de Avaliação Interna, referente ao ano letivo de 2020/2021.

Apesar da excecionalidade desta medida, os Conselhos de Turma deliberam favoravelmente a sua aplicabilidade, justificando, mormente, ser a medida mais benéfica para o aluno, pese embora, defendam uma visão notoriamente desfavorável da retenção escolar. As poucas justificações apresentadas, para além da sua subjetividade, são, na sua generalidade, desprovidas de quaisquer medidas de recuperação que possam ter sido implementadas ao longo do ano letivo, relevando a essencialidade desta ação para a monitorização das medidas universais definidas no início de cada ano letivo e reanalisadas no final de cada período letivo sem, no entanto, existir uma operacionalização concreta e efetiva desta monitorização no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Retenção Escolar; Inovação Pedagógica; Políticas Educativas; Implicações da Retenção Escolar.

INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA

Com a Revolução Industrial, consubstanciada pelo surgimento de múltiplas manufaturas, surge a necessidade de formar, de forma célere, o operariado, concentrado sobretudo nos grandes polos citadinos, para o desempenho de tarefas de crescente complexidade técnica. A confluência desta variável com o exponencial aumento da natalidade e, por inerência, da mão de obra, obrigou a uma mutabilidade da genética escolar.

É neste cenário de engenharia humana que se fecundam novas questões sociais que alicerçam o surgimento de novos campos de intervenção e conhecimento (p.e. Sociologia, Serviço Social, ...), que obrigam a uma reestruturação identitária da escola, até então reservada às classes sociais mais favorecidas. O surgimento da escola de massas, assente numa ideologia puramente fabril e criada no âmago deste movimento revolucionário, passa a reorientar-se para uma abordagem assente na universalização do ensino. A escola de massas, na perspectiva de Araújo (1996) refere-se à:

“(...) intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros” (pp. 162).

Na estrutura genética da escola de massas, a ideia cromossômica foi, claramente, uniformizar o processo de ensino e aprendizagem, processo este alheio a qualquer necessidade educativa individual. Na sua génese, a escola de massas norteava-se pela premissa que todos os alunos deveriam aprender da mesma forma, através da aplicação de um método pedagógico meramente expositivo, estando obrigados a acompanhar a lecionação dos conteúdos de igual forma - presunção da competência. Este modelo pedagógico, além da sua estanquidade, promovia o uso de castigos físicos que se consideravam benéficos para o aluno enquanto mecanismos potenciadores da assimilação e acomodação das aprendizagens. Perante as vicissitudes criadas por este sistema, as novas áreas de conhecimento tentaram compreender as causas do insucesso escolar dos alunos, escudando-se em diferentes conceções teóricas como a Teoria dos Dotes e a Teoria do Handicap Sociocultural, entre várias outras que entretanto foram surgindo.

Como refere Cabral (2014), a genética da escola de massas acabou por fecundar, no seu âmago, o insucesso escolar:

“(…) o acesso massificado à educação, a que assistimos na segunda metade do século XX, deu-se sem que tenha havido alterações de fundo ao nível do modelo escolar. A Escola abriu as portas à diversidade, respondendo à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais. A passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, acarretou consigo graves problemas de insucesso educativo.”
(pp.6)

Apesar desta tentativa para compreender a realidade educativa, a escola de massas, plenamente consciente da sua função principal, foi relativizando fenómenos que emergiram deste processo, nomeadamente alunos que, pelos mais diversos fatores, não conseguiam atingir o sucesso das aprendizagens e que, atendendo às particularidades do próprio sistema, foram sendo paulatinamente excretados, através de mecanismos de retenção escolar, alavancadores primários do elevado absentismo que, posteriormente, viria a desembocar no abandono escolar. Pese embora as fragilidades deste sistema de ensino, o facto é que a ideologia que oleou toda esta engrenagem perdura até à contemporaneidade, onde a escola, apesar da sua indiscutível importância social, económica e cultural, denota dificuldades em descolar-se de medidas aplicadas num contexto educativo e social singular, desprovido de uma reflexão crítica e multidisciplinar sobre a verdadeira dimensão da sua essencialidade. Parafraseando o pedagogo brasileiro Paulo Freire (1987, pp. 39) “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo”.

Em Portugal, a realidade educativa foi-se mutabilizando em função das sucessivas reformas que sofreu, permeáveis aos contextos políticos que antecederam a democratização do ensino, a partir de 1973. Como referiu Ana Benavente (1990), é a partir desta data, com o surgimento de uma nova corrente socioinstitucional, que a escola reconhece a dualidade da sua ação no percurso escolar dos alunos. Se por um lado a escola reconhece a sua responsabilidade pelo insucesso escolar e educativo dos alunos, também se consciencializa que pode desencadear estratégias, medidas, programas que revertam este quadro de insucesso, sobretudo junto de crianças oriundas de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, fraturando verdadeiros círculos de reprodução intergeracional de pobreza e de exclusão social. Ana Benavente,

neste linha de pensamento, equaciona que a escola tem um papel decisivo na construção e aplicabilidade de "(...) mecanismos de facilitação de aprendizagens, procurando adaptar-se a todos os alunos de forma a que estes possam melhorar as suas aprendizagens". (pp. 716-717).

É nesta linha de evolução que a escola, em Portugal, ancorada em novas perspetivas teórico-conceituais, avança a sua metamorfose, imprimindo, na sua orgânica e funcionalidade, crescentes focos de inovação pedagógica que, tendencialmente, concorrem para uma melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem. Apesar da imperiosa necessidade de modernização do atual sistema educativo, ainda subsistem, nos seus alicerces, medidas, como a retenção escolar, que, pelas suas características, incorporam uma miríade de efeitos negativos, cujas repercussões transcendem a dimensão escolar.

No âmbito dos estudos desenvolvidos sobre esta temática, Brophy (2006) citado por Ferreira (2015, pp. 8), define a retenção como a "(...) situação de um aluno se manter no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior com os pares da sua idade". No seguimento desta perspetiva, o Conselho Nacional de Educação (2015) citando Martins e Parchão (2000), no âmbito de um estudo desenvolvido sobre o insucesso escolar, identificou duas dimensões intimamente associadas à retenção escolar:

"a) quando os alunos não atingem as metas de final de ciclo nos limites temporais estabelecidos; b) quando se verifica inadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social".

Nesta linha ideológica acerca da retenção escolar, José Rebelo (2009) refere que a retenção é, fundamentalmente, uma:

"(...) medida que sanciona e que, em maior ou menor grau e dependendo do nível escolar e da idade em que os alunos se encontrem, pode diminuir a sua autoestima, revoltá-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem" (pp. 43).

O mesmo documento refere que, apesar da excecionalidade da medida, conforme corroborado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho,

"(...) na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um caráter de excecionalidade faria prever e é utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados

comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem”. (pp. 14)

Mediante o suposto caráter excecional da medida de retenção escolar, é imperioso questionar os motivos que alicerçam a aplicabilidade desta medida e que parecem concorrer para a sua relativa adesão pelos conselhos de turma. Denote-se que o relatório “Estado da Educação 2020” (2021, pp. 61) refere que, apesar das taxas de retenção registarem um decréscimo nos últimos anos:

“No 1º CEB, a taxa de retenção e desistência encontra-se nos 1,4%, porém, o valor desta taxa no 2º ano de escolaridade, ano em que é permitida pela primeira vez a retenção, ainda é de 3,2%, embora tenha diminuído relativamente ao ano anterior (4,9%) e tenha vindo a decrescer desde 2013/2014, ano em que atingiu a percentagem de 10,4%. No 2º CEB, a taxa de retenção e desistência no ensino geral tem vindo a diminuir desde 2013/2014, passando de 11,7% para 2,4%, em 2019/2020. Neste ano, a taxa relativa ao 5º ano é de 2,5% e, por sua vez, no 6º ano regista-se uma taxa de 2,3%. O 3º CEB apresenta uma taxa de retenção e desistência de 3,0%, em que o 7º ano de escolaridade detém uma percentagem de 4,2%, tendo-se verificado um decréscimo, face à taxa de 7,0% do ano anterior. A taxa relativa ao 9º ano tem vindo a reduzir gradualmente desde 2013/2014, passando de 15,1% para 2,2%, em 2019/2020”.

Apesar de um paulatino decréscimo das taxas de retenção nas últimas duas décadas, segundo dados do Conselho Nacional de Educação, plasmados nos relatórios produzidos em 2015 e 2018 sobre o “Estado da Nação”, Portugal, comparativamente aos restantes países europeus, ainda apresenta taxas de retenção elevadas, taxas essas que assumiram especial preocupação durante o ano letivo de 2012/2013, com especial incidência no final do segundo ciclo (12,5%) e terceiro ciclo (15,9%). É curioso verificar que, no terceiro ciclo do ensino básico, é no sétimo ano de escolaridade que se verifica uma grande taxa de retenção.

Pese embora esta evolução positiva, as taxas de retenção escolar vertidas neste documento demonstram que esta medida ainda encontra cabimento na escola atual, onde parece existir uma “cultura da retenção”, transversal aos vários ciclos de ensino, paradoxal às orientações emanadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e, numa perspetiva mais macro, às próprias metas governamentais:

“O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação

inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (pp. 2918).

Ainda nesta sequência, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, alicerça a sua essência na

“(…) concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo, e por essa via, a igualdade de oportunidades” (pp. 2928).

Esta fatualidade já havido sido considerada pelo relatório “Estado da Educação de 2017” (2018), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, onde se refere que “(…) em Portugal, cerca de 30% dos alunos já tiveram pelo menos uma retenção, um ano de repetição, até aos 15 anos de idade” (pp. 8).

Fazendo uma correlação entre os relatórios produzidos pelo Conselho Nacional de Educação sobre o estado da educação e as taxas de retenção aí espelhadas, importa refletir sobre os motivos que alimentam a continuidade desta “cultura da retenção”. Efetivamente, como refere Ribeiro (2020):

“Sendo o ensino obrigatório e gratuito, onde todos podem ter acesso à educação, começa-se a evidenciar as desigualdades que a massificação e, mais tarde, a globalização da educação, trouxeram às escolas, educação esta com a qual muitas crianças não se identificam por não atribuíram significado às aprendizagens” (pp. 21).

A não significância das aprendizagens para os alunos tende a desembocar em quadros de maior distratibilidade que, invariavelmente, se irão repercutir no seu desempenho escolar. Lecionar conteúdos programáticos avulso, descontextualizados do meio, que promovem a memorização mecânica em detrimento do desenvolvimento de competências capazes de serem mobilizadas e aplicadas em contextos práticos, do quotidiano fecundam quadros de maior abstração das atividades letivas que, em confluências com outras variáveis, podem ditar o insucesso escolar dos alunos.

De forma a balizar a aplicabilidade desta medida, contrariando esta “cultura da retenção”, a tutela elaborou o Despacho Normativo N.º 24-A/2012, de 5 de dezembro, onde define as condições que concorrem para a retenção de um aluno. Porém, primeiramente, antes da retenção, existe uma miríade de medidas promotoras do

sucesso escolar que podem e devem, efetivamente, ser consideradas, por forma a reverter este cenário de insucesso escolar. Este normativo legal prevê uma complementariedade de apoios e serviços educativos que devem ser usados na reversão de quadro de insucesso escolar, nomeadamente o Apoio ao Estudo, as coadjuvações, a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, o acompanhamento psicológico (promovido pelo Serviço de Psicologia e Orientação), o acompanhamento social (cuja abrangência abarca não só o aluno como a família), entre outros. A aplicação e articulação entre os vários apoios e serviços educativos conjugados com um ensino de qualidade confluem, seguramente, para a promoção do sucesso escolar dos alunos.

Ciente da necessidade de reverter esta prática, a tutela, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, paralela com a Portaria 181/2019, de 11 de junho, anuiu, aos inúmeros agrupamentos de escolas, a possibilidade de se tornarem mais autónomos, permitindo uma maior flexibilidade curricular. A efetividade desta autonomia permitiu às escolas um paulatino descolamento da tutela, cuja operacionalização consubstanciou-se através da tomada de decisões no âmbito da sua gestão estratégica, da sua gestão orçamental e, sobretudo, das suas práticas educativas, abrindo portas, também, a modelos pedagógicos mais inovadores, cirurgicamente adaptadas às necessidades dos alunos, dos professores e da própria instituição escolar.

Apesar da instituição da aplicabilidade da retenção escolar no sistema educativo português, os estudos mais recentes, desenvolvidos no âmbito das ciências da educação, da psicologia, da sociologia, evidenciam uma miríade de efeitos negativos, sobretudo no percurso escolar dos alunos.

Neste âmbito, Nailing Xia e Sheila Kirby (2009), duas investigadoras na área educacional, concluíram que a retenção escolar é uma medida aplicada pelo conselho de turma para permitir que cada aluno, individualmente, possa acompanhar o padrão de desenvolvimento da sua turma. Os alunos que, porventura, denotem desvios que contrariem este acompanhamento e, concomitantemente, esta apropriação desejável de conhecimentos, são os principais alvos da aplicabilidade desta medida. Segundo José Rebelo (2009), numa reflexão sobre os efeitos da retenção escolar na autoestima dos alunos refere que:

“(...) os alunos que reprovam deixarão de acompanhar os seus colegas de ano e terão, na sala de aula, outros mais jovens, mais pequenos, mas,

quem sabe, até talvez, mais inteligentes e capazes de aprender mais do que eles. Além disso, o(s) seu(s) professor(es) e os seus colegas saberão que são repetentes e que, portanto, fracassaram — situação que poderá conduzir a sentimentos de vergonha, de autodepreciação ou, eventualmente, de revolta. E, neste caso, a reprovação, a tomada de consciência do fracasso e a sua interiorização não deixarão indiferente o aluno reprovado, o que poderá provocar-lhe um abaixamento da sua autoestima”. (pp. 28).

O mesmo autor ressalva que, para além destes efeitos negativos de depreciação, vergonha, baixa autoestima e baixo autoconceito, o aluno, nesta fase desenvolvimental do seu ciclo vital, em que a socialização com o grupo de pares, normalmente de idades semelhantes, é fundamental para a estruturação e consolidação normativa da sua personalidade, pode, por intermédio da retenção escolar, criar “(...) uma imagem pobre das suas competências sociais e de aquisição de aprendizagens” (pp. 37). Nesta linha ideológica, Alexandra Sabença (2019), refere que:

“(...) um dos motivos pelos quais os alunos com experiência de retenção apresentam níveis de autoconceito mais baixos se deve à falta de confiança em si mesmos e à falta de perceção de competências, isto é, apesar de serem tão capazes quanto os colegas, mesmo aqueles alunos que apresentam dificuldades, o facto de se perceberem como menos competentes pode condicionar o seu envolvimento na escola” (pp. 43).

Deste retrocesso pedagógico, David Farrington (2006), nos estudos que desenvolveu no âmbito da delinquência juvenil, referiu que as crianças e jovens que, ao longo do seu percurso escolar, foram sujeitos a medidas de retenção, têm maior predisposição para adotar comportamentos desviantes, nomeadamente comportamentos aditivos – consumo de substâncias ilícitas. Farrington estabelece uma correlação entre a retenção escolar e a vulnerabilidade socioeconómica e familiar como preditores para a adoção de comportamentos de indisciplina que poderão culminar num quadro de continuum insucesso escolar. Como salienta Moreira (2017) citando Finn et. all (2008) a adoção de comportamentos de indisciplina dentro e fora da sala de aula:

“(...) afeta negativamente a aprendizagem, sendo que, os alunos que apresentam estes comportamentos perturbadores tendem a apresentar resultados baixos nos testes e, conseqüentemente, elevadas taxas de retenção”. (pp. 6).

As repercussões da retenção, para além dos efeitos negativos que imprimem no percurso escolar do aluno, têm implicações diretas na sua autoestima e no compromisso (ou na falta dele) que o aluno estabelece com a escola. Para além desta consequência

direta, o aluno retido pode experienciar fenômenos de vergonha, rejeição e inferiorização perante o seu grupo de pares, dado que os seus colegas podem perceber a ideia de que estes alunos são menos capazes, menos competentes para as aprendizagens. Wei Wu et. al (2010) defende que, intrinsecamente, associado à retenção escolar, o aluno pode experienciar sentimentos de frustração e humilhação que, individualmente ou por associação, concorrem para o desenvolvimento de sintomatologia ansiogênica ou, até mesmo, de depressão. Vítor da Fonseca (1999) salienta que os alunos retidos são duplamente vitimizados “(...) por um lado a família/sociedade, por outro lado a escola”.

Xia e Kirby (2009) salientam que os próprios progenitores têm um papel preponderante no autoconceito dos alunos e no seu compromisso com a escola, nomeadamente a asserção da escola como um mecanismo de ascensão social e de rutura com fenômenos de pobreza e exclusão social. Estas autoras argumentam que os pais que já experienciaram a retenção durante o seu percurso escolar tendem a alimentar, não raras as vezes, baixas expectativas face à escola, justificando o insucesso dos filhos hereditariamente, isto é, com o seu próprio insucesso. Esta perspetiva é mormente defendida pelos pais oriundos de meios socioeconómicos mais vulneráveis, pese embora, esta tendência não seja generalizável a toda a classe social.

É curioso constatar que os estudos que gravitam em torno desta temática referem também as expectativas dos professores face aos alunos retidos, os quais, mormente, podem alimentar a ideia da debilidade de competências destes alunos que ditou o seu insucesso escolar, levando a uma secundarização destes alunos e a um desinteresse pela promoção do seu sucesso escolar e educativo.

Nesta linha ideológica, Maria Raquel Santana (2019), num estudo realizado sobre as práticas e representações acerca da retenção escolar, concluiu que:

“(...) a maioria (dos professores) concorda com a aplicação da medida de retenção por a considerar benéfica, seja como instrumento para estimular os alunos a trabalhar mais, seja para prevenir o insucesso no ano letivo seguinte, seja por considerar impreterível manter os padrões de cada ano de escolaridade. Estas representações são ainda apoiadas pela análise realizada acerca das considerações dos benefícios da retenção elencados pelos professores uma vez que evidenciam ser benéfica porque permite superar dificuldades ou consolidar aprendizagens, porque o aluno retido se empenha mais no ano seguinte e porque um aluno não pode progredir sem saber, sem trabalhar ou sem empenho. Esta última afirmação sugere que os professores adotam a medida de retenção como medida corretiva ou punitiva. Em suma,

os resultados podem indicar que na prática da retenção a atitude do professor, positiva ou negativa, é determinante para a sua aplicação, assumindo-se neste caso concreto como positiva pelo seu parecer favorável dado ser benéfica, seletora e corretiva” (pp. 340).

Mediante tal, é possível concluir que, apesar da excecionalidade da medida conforme preconizado nos documentos orientadores emanados pela tutela, a retenção escolar continua a ser uma prática recorrente entre os professores como forma corretiva ou punitiva.

Para além destas dimensões na escolaridade dos alunos, com especial enfoque para a dimensão psicológica, Philippe Perrenoud (2002) refere que os efeitos nefastos da retenção escolar transcendem esta dimensão, acarretando, em paralelo, um impacto bastante significativo no orçamento das instituições educativas. Parafraseando Crahay (1996), Perrenoud reitera que “(...) a retenção é, ao mesmo tempo, dispendiosa (para as pessoas, para os sistemas), financeira e simbolicamente, e ineficaz” (pp. 2). Nesta lógica economicista, Ferreira (2015) citando (Flores, 2013) aponta os custos que a retenção de um aluno exige à dotação orçamental das instituições:

“Repetir um ano tem enormes custos para o país, a nível imediato de Orçamento de Estado - cada aluno custa em média 4415 euros por ano. Se se considerar que aos 15 anos, 35% dos alunos reprovaram pelo menos uma vez, ao que se junta 7,5% com duas ou mais repetições, o custo direto para o país é de cerca de 200 000 000€ por ano” (pp. 15).

A confluência de todos estes fatores torna imperiosa a implementação de medidas mais vantajosas, para o aluno e para a própria organização escolar, impermeáveis à aplicação da medida de retenção escolar.

António Nóvoa, numa palestra subordinada ao tema: “Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI” (2017), baseando-se na obra: “A Metamorfose” do sociólogo francês Edgar Morin, tece a seguinte reflexão:

“Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de uma gestão da metamorfose. O mais provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. A ideia de metamorfose é mais rica que a ideia de revolução pois guarda a sua radicalidade transformadora, ligada à conservação (da vida, da herança, das culturas. Hoje, tudo precisa de ser repensado, recomeçado”.

É nesta perspetiva argumentativa que António Nóvoa, salienta a necessidade de rutura com modelos mais classicistas e realça que:

“(…) já existem começos, modestos, invisíveis, marginais, dispersos. Uma série de iniciativas locais, no sentido de encontrar novos rumos para a educação e para as escolas, para a pedagogia. Estas iniciativas não se conhecem umas às outras, mas elas são o viveiro do futuro”.

É perante esta imperiosa necessidade da escola se regenerar em prol da mutabilidade das necessidades dos alunos, dos professores e do próprio meio que, paulatinamente, ao longo das últimas décadas, foram surgindo modelos pedagógicos de índole inovadora que se projetaram a partir destas variáveis, como o projeto “Fénix”, “Turma Mais”, “EduLabs”, “Mais Sucesso Escolar”, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, entre vários outros. Como salienta Cabral (2014):

“No início do século XXI, o Ministério da Educação lança, em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), com o objetivo de prevenir o insucesso e o abandono escolar no ensino básico. O PMSE prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional, tornando possíveis diferentes formas de agrupar os alunos e de gerir os tempos e espaços de instrução. Este programa marca o início de uma nova geração de políticas educativas, mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, e abre caminho para a emergência de outros projetos por parte das escolas (numa lógica bottom-up), que se auto-organizaram para fazer face aos seus problemas” (pp. 3).

É num quadro de falência da gramática escolar tradicional que, paulatinamente, o edificado jurídico-legal, permeável à mutabilidade da atual questão escolar, foi permitindo o surgimento de projetos de inovação pedagógica. Segundo Azevedo e Jesus (2020) citando Vincent-Lancrin et al. (2017, 2019), Ramírez-Montoya e LugoOcando (2020) e Caldwell e Spinks (2013), a inovação educacional, apesar da multidimensionalidade associada ao conceito, é encarada como:

“(…) um novo processo (organização, método, estratégia, desenvolvimento, procedimento, treino, técnica), um novo produto (tecnologia, artigo, instrumento, material, dispositivo, aplicação, resultado, objeto, protótipo), um novo serviço (atenção, provisão, assistência, ação, função, dependência, benefício) ou um novo conhecimento (transformação, impacto, evolução, cognição, dissidência, conhecimento, talento, patente, modelo, sistema). Da mesma forma, Caldwell e Spinks (2013) advogam que a inovação educacional representa “a introdução de algo novo” ou “uma nova ideia, método ou dispositivo”, introduzindo a noção de que o contexto deve ser tido em conta, pois o que é inovação num contexto pode ser rotina noutro” (pp. 27).

Os mesmos autores adotam a definição de inovação pedagógica como:

“um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores” (pp. 30)

Efetivamente, para esta efetividade da inovação educacional deve existir uma clara “gestão inteligente do currículo” (Cabral e Alves, 2018, pp. 21), dado que esta condição se constituiu como a espinha dorsal dos modelos de inovação pedagógica cuja intencionalidade é, sobretudo, a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos.

Mediante tal, a Direção-Geral de Educação, no ano letivo de 2016/2017 iniciou um projeto-piloto com vista ao desenvolvimento de ideias pedagógicas de índole inovadora, direcionadas sobretudo aos alunos sujeitos à medida de retenção escolar. A mesma entidade salienta que:

“A investigação demonstra que alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção, além da evidente associação entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar, com assinalável impacto nas famílias e na sociedade. Justificam-se, assim, ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade”. (DGE, 2017)

Efetivamente, é neste contexto inovador que os alunos retidos têm a oportunidade de ter um papel mais ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Envolver os alunos, responsabilizá-los pelas suas aprendizagens, implementando estratégias de promoção do sucesso escolar, podem reverter este cenário de baixa autoestima e baixo autoconceito que os alunos experienciam e alterar a sua conceção da escola. Conforme defendido por Sabença (2019):

“(…) através da promoção do envolvimento na escola (e.g., através de atividades, promoção de competências sociais, participação na comunidade escolar) pode permitir que, em simultâneo, a perceção de competências seja trabalhada a par com o envolvimento com a escola, conseqüentemente pode resultar num aperfeiçoamento da perceção de competência pelo aluno permitindo que se sinta tão capaz como os seus colegas” (pp. 43).

Como refere António Nóvoa (2009, pp. 8), é fundamental que a escola, nesta mudança paradigmática, “(...) assuma uma educação aberta sobre as dimensões da vida”, ou seja, que os conhecimentos lecionados pela escola não se limitem a uma componente meramente enciclopédica, mas que estejam em consonância com as necessidades do quotidiano, que sejam úteis e capazes de serem operacionalizados em contextos de maior praticidade.

Pese embora a fundamentalidade desta dimensão, a escola tende a atribuir uma importância, por vezes desmensurada, à componente da avaliação em detrimento das aprendizagens. Como refere Domingos Fernandes (2014) ainda impera a ideia de:

“(…) avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes. Por isso, as políticas educativas deverão dar uma prioridade muito destacada à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento da avaliação formativa”. (pp. 598).

Nesta linha de raciocínio, Alves e Cabral (2018) referem que:

“O modelo escolar tradicional tem vindo a colocar a tónica em práticas de avaliação estandardizadas e padronizadas, essencialmente sumativas, recorrendo-se quase sempre ao teste escrito para medir as aprendizagens dos alunos, sendo-lhes atribuída uma classificação. Estas práticas de avaliação cumprem uma função tendencialmente seletiva e certificadora das aprendizagens, em pouco ou nada contribuindo para as aprendizagens dos alunos” (pp. 22).

Na contemporaneidade, as políticas educativas promotoras de uma maior flexibilização e autonomia curricular das escolas, têm permitido um aumento gradual dos seus recursos humanos, materiais e financeiros, situação aliás que reforça uma cultura de colaboração entre os professores capaz de imprimir no currículo e nas próprias práticas letivas um melhoramento concreto das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, subjazem a criação de equipas educativas que assumem a coresponsabilidade pelas aprendizagens globais de um grupo alargado de alunos de um mesmo ano ou ciclo de ensino. Num quadro de inovação pedagógica, estas equipas educativas, segundo Cabral (2014) citando Lima (2009, pp. 8) são uma:

“fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas” (pp. 86).

Nesta linha de pensamento, a mesma investigadora educacional salienta que estas equipas educativas, para além de potenciarem o melhoramento efetivo das aprendizagens dos alunos, constituem-se como antagonistas a medidas como a retenção escolar. Cabral (2014) parafraseando Formosinho e Machado (2009, pp. 33) salienta que:

“(…) um desafio de reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discricção profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação

e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001: 174) a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar” (pp. 88).

Efetivamente, a constituição destas equipas educativas poderá contrariar a velha gramática escolar, alicerçando e cimentando modelos mais inovadores, assentes na partilha, na reflexão, no melhoramento contínua das aprendizagens.

METODOLOGIA

Para este trabalho selecionou-se, como técnica privilegiada de recolha de dados, a análise documental. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), citando Ludke e André (1986), a análise documental:

“(…) pode ser entendida como uma série de operações, que visa estudar e analisar um, ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, económicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. São estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: A caracterização de documento, a codificação, os registos, a categorização e a análise crítica” (pp. 245).

As mesmas autoras, citando Bardin (1979), complementam que a análise documental segue uma dada sequencialidade, nomeadamente:

“(…) a) Pré-análise: organização do material - escolha e seleção dos documentos (corpus de análise); a formulação de hipóteses e/ou objetivos; e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final; b) Exploração do material: estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização) e c) Tratamento dos resultados: interpretação referencial, Reflexão e intuição com base nos documentos estabelecem relações” (pp. 246).

Complementar a esta técnica de recolha de dados, foram também privilegiadas as conversas informais com os professores integrantes dos conselhos de turma para aferir a perceção, individual e coletiva, acerca da aplicabilidade da medida de retenção escolar e dos seus benéficos ou malefícios para o percurso escolar dos alunos.

A análise documental incidirá sobre as atas lavradas no âmbito dos conselhos de turma dos 2.º e 3.º ciclos, realizados no terceiro período letivo, num agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto. Segundo o ponto 5 do artigo 21.º do Despacho-

Normativo 1-F/2016, de 5 de abril, é incumbência legal do conselho de turma ou do professor titular (no caso do 1.º ciclo do ensino básico) deliberar sobre a transição ou retenção dos alunos. Atendendo à sua excecionalidade, os professores dos conselhos de turma, na sua generalidade, foram ressaltando que a retenção escolar não se pode revestir de fundamentações subjetivas, aliás, a aplicação desta medida está preconizada na legislação em vigor, em diferentes documentos orientadores, que definem os critérios para a aplicação desta medida. Contudo, é curioso sublinhar que, em determinados casos, os professores demonstraram a sua dificuldade em deliberar a aplicação desta medida, mesmo alicerçando-se nos critérios preconizados pelo atual edificado jurídico, preferindo privilegiar, caso a caso, “o melhor para o aluno”, situação que, por si só, extravasa a vertente legislativa e entra no campo da subjetividade. Como refere Santana (2019):

“A propósito de análise caso a caso, Jacob e Lefgren (2007) salientaram que a aplicação desta medida pode ter em conta características não observáveis dos alunos, pode ser tendenciosa quando são examinados os critérios objetivos (Bonvin, 2003), pode revelar-se desproporcional quando manifestamente os alunos não possuem um capital social e económico desejável (Larsen & Akmal, 2007) e pode depender das atitudes e avaliações dos professores sobre determinado aluno (Bonvin et al., 2008). Salienta-se ainda que Tomchin e Impara (1992) evidenciaram que os professores não sabem justificar a decisão de retenção devido à natureza implícita das crenças sobre as quais assentam os seus julgamentos o que contribui para explicar as inconsistências da prática da medida de retenção” (pp. 201).

Segundo o relatório de avaliação interna do agrupamento de escolas, durante o ano letivo de 2020/2021 estavam matriculados 1093 alunos, sendo que 83 alunos reprovaram/não transitaram de ano escolar no segundo e terceiro ciclos. Destes 83 alunos, 72 apresentavam mais de três níveis classificativos inferiores a três. É curioso constatar que, segundo dados vertidos neste documento, transitaram/foram aprovados 63 alunos com mais de dois níveis negativos, situação que evidencia uma flexibilização da aplicação da medida de retenção.

As 83 retenções, transversais aos vários anos de escolaridade do segundo e terceiro ciclos distribuem-se da seguinte forma:

Tabela 1 – Número de alunos, por ano de escolaridade, com aplicação de medida de retenção escolar.

Ano de Escolaridade	Número de Retenções	Número Total de Alunos Matriculados
5.º ano	4	234
6.º ano	8	218
7.º ano	24	208
8.º ano	27	231
9.º ano	20	202
Total	83	1093

Refletindo sobre os dados apresentados nesta tabela, verifica-se que é no terceiro ciclo que a medida de retenção escolar assume especial protagonismo, com 71 retenções. Efetivamente, é no 7.º ano que a carga horária passa de 28 para 31 tempos letivos, num total de 1550 minutos. Este aumento substancial da carga letiva, paralelo com a reestruturação da matriz curricular, consubstanciada com a introdução de novas áreas disciplinares, assentes num grau de maior complexidade, pode ter influência direta no sucesso escolar dos alunos, despoletando fenómenos de maior sintomatologia ansiogénica e insegurança. É perante esta necessidade de maior normatividade na passagem de ciclos de ensino que o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 11/2018 de 28 de maio, apela às escolas para que consigam:

“(…) assegurar transições bem-sucedidas entre as diferentes modalidades, ciclos e níveis de ensino, bem como nos sistemas de educação e formação ao longo da vida”.

Conforme preconizado nas “Normas de Transição e Aprovação”, o agrupamento de escolas refere o seguinte:

“A decisão de retenção, no final do 5.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade, é considerada excecional. No final dos 5.º, 7.º e 8.º anos, o aluno poderá não progredir e atribui-se a menção de Não Transita se:

- a) Tiver obtido classificação inferior a três, cumulativamente, nas disciplinas de Português e Matemática e noutra disciplina;
- b) Tiver obtido classificação inferior a três a quatro disciplinas;
- c) O Conselho de Turma deverá ponderar a transição ou não analisando os seguintes aspetos:

i) A decisão de não transição é de carácter pedagógico e só pode ser tomada após um acompanhamento pedagógico do aluno, em que foram traçadas e aplicadas medidas de apoio face às dificuldades detetadas;

ii) A decisão de não transição é de carácter pedagógico e deve ser tomada não apenas tendo conta a realização das aprendizagens essenciais previstas para esse ano, mas, também, ponderando o facto do atraso na sua aquisição não permitir a realização daquelas até final de ciclo, mesmo com medidas de apoio;

iii) Evolução do aluno;

iv) Domínio da língua portuguesa;

v) Desempenho de atitudes como cidadão ativo e responsável (assiduidade, cumprimento de regras e normas estabelecidas no regulamento interno, comportamento, respeito no relacionamento com os outros);

vi) Atitudes demonstradas no Apoio ao Estudo, no 2.º ciclo, e nas atividades de apoio educativo, no 3.º ciclo (e o seu reflexo no desempenho das várias disciplinas);

vii) Atitudes e valores na disciplina de Formação para a Cidadania ou Cidadania e Desenvolvimento, para as turmas que possuem as referidas no desenho curricular;

viii) Domínio das tecnologias de informação e comunicação;

ix) Distanciamento entre os conhecimentos e capacidades desenvolvidas e as definidas para o final de ciclo - lógica de ciclo;

x) Percurso escolar: retenções;

xi) Necessidades educativas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho);

xii) Necessidades especiais de saúde.

A decisão de transição / não transição dos alunos deverá resultar de um consenso dos membros que integram o Conselho de Turma. Se tal se verificar impossível terá de ser recorrer à votação. Nenhum dos membros se poderá abster. A votação é nominal sendo registados os votos a favor e contra e as deliberações são tomadas por maioria absoluta (50% +1). Em caso de empate o Diretor de Turma tem voto de qualidade. Na ata devem ficar registadas as deliberações e a respetiva fundamentação.

Assim sendo, existe toda uma panóplia de critérios que, para além daqueles preconizados no atual quadro legislativo, devem ser considerados para a aplicação desta medida e que validam a transição de 63 alunos com mais de dois níveis classificativos inferiores a três.

a. Recolha dos Dados

Atendendo às 83 medidas de retenção aplicadas aos alunos ao longo do ano letivo de 2020/2021, tornou-se imperioso analisar a fundamentação de cada ata lavrada por cada conselho de turma para encontrar variáveis que justificassem a aplicação da medida.

Após a escarpelização das atas lavradas pelos diferentes conselhos de turma para fundamentar a deliberação para a aplicação da medida de retenção escolar, foi possível encontrar nove categorias que concorreram, na perspetiva destes conselhos, de forma

individual ou cumulativa, para o efeito, nomeadamente: a) Comportamento disruptivo dentro da sala de aula; b) Falta de hábitos de estudo regulares e sistemáticos; c) Ausência ou fraca supervisão parental; d) Dificuldades de aprendizagem; e) Falta de assiduidade; f) Baixas habilitações literárias dos progenitores; g) Disfuncionalidade familiar; h) Vulnerabilidade socioeconómica das famílias; i) Desinteresse pela escola e pela globalidade das atividades letivas.

Tabela 2 – Categorias que motivaram a aplicação da medida de retenção escolar de acordo com as atas dos Conselhos de Turma

Turmas	Categorias									N.º de Retenções por Turma
	Comportamento disruptivo dentro da sala de aula	Falta de hábitos de estudo regulares e sistemáticos	Ausência ou fraca supervisão parental	Dificuldades de aprendizagem	Falta de assiduidade	Baixas habilitações literárias dos progenitores	Disfuncionalidade e familiar	Vulnerabilidade socioeconómica das famílias	Desinteresse e pela escola e pela globalidade das atividades letivas.	
5.º A										0
5.º B										0
5.º C										0
5.º D										0
5.º E										0
5.º F										0
5.º G										0
5.º H	x	x	x	x						2
5.º I										0
5.º J										0
5.º L		x								1
5.º M	x	x	x						x	1
6.º A				x						1
6.º B										0
6.º C										0
6.º D										0
6.º E	x		x	x						2
6.º F										0

6.º G				X			X			1
6.º H		X			X					1
6.º I		X		X						2
6.º J										0
6.º L	X	X	X				X			1
6.º M										0
7.º A	X	X		X			X			4
7.º B				X				X		2
7.º C	X	X		X				X		8
7.º D				X						1
7.º E			X	X		X				2
7.º F										0
7.º G										0
7.º H	X		X	X					X	4
7.º I			X	X			X			2
7.º J										0
7.º L	X		X	X						1
8.º A							X	X		2
8.º B	X	X	X				X	X		3
8.º C			X							5
8.º D	X		X							3
8.º E						X				1
8.º F		X	X							2
8.º G	X		X							1
8.º H		X		X						3
8.º I				X						2
8.º J	X			X						2
8.º L	X	X	X	X						2
8º M				X		X		X		1
9.º A		X	X	X					X	5
9.º B	X		X	X					X	3
9.º C	X	X		X						4
9.º D										0

9.º E				x					x	1
9.º F	x	x							x	1
9.º G	x	x	x							2
9.º H										0
9.º I										0
9.º J		x		x						3
9.º L			x		x			x		1
Total	17	17	18	23	3	2	6	6	6	83

b. Apresentação e Discussão dos Resultados

Escalpelizadas as 37 atas dos conselhos de turma, foi possível elaborar correlações entre as variáveis que determinaram a aplicação da medida de retenção escolar.

Paradoxalmente às atas que apresentam uma justificação bastante robusta dos motivos que, individualmente ou por associação, concorreram para a aplicabilidade desta medida, foi possível constatar a existência de atas – 6 no total, com uma fundamentação bastante superficial, omissas de uma reflexão concreta sobre os motivos que conduziram à aplicação desta medida e que estratégias foram sendo implementados, ao longo do ano letivo, para tentar reverter este cenário de insucesso escolar do(s) aluno(s). Por exemplo:

“O aluno, ao longo do ano letivo e após esgotadas todas as medidas que poderiam levar ao seu sucesso escolar, não atingiu as aprendizagens essenciais definidas para este ano de escolaridade pelo que se considera a sua retenção.”

“O aluno, basicamente, não atingiu as aprendizagens essenciais, propostas para este ano letivo. O conselho de turma acha que o melhor para o aluno será a sua retenção de ano para melhor consolidar as aprendizagens essenciais.”

“A aluna, apesar dos esforços desenvolvidos pelas diferentes disciplinas decidiu manter o seu mau comportamento dentro da sala de aula, desrespeitando os professores e os colegas. Não estuda e não se interessa pelas atividades escolares. O conselho de turma é da decisão que a aluna se deve manter no mesmo ano de escolaridade, de forma a tentar mudar estes comportamentos e investir mais no seu estudo”.

“A aluna Sofia Antunes (nome fictício) não atingiu, basicamente, as aprendizagens essenciais, propostas para este ano letivo. O conselho de turma deliberou a sua retenção”.

Atendendo a esta parcimónia argumentativa, que parece concorrer para uma banalização desta medida de carácter excecional, conforme advogam Ellen Tomchin e James Impara (1992), os professores demonstram dificuldades em fundamentar a deliberação de reter um aluno atendendo à natureza implícita das crenças sobre as quais recaem os seus juízos de valor e que concorrem, efetivamente, para a subjetividade que recai sobre esta prática.

Efetivamente, é curioso constatar a variabilidade de fundamentações vertidas nas atas dos conselhos de turma que, segundo informações recolhidas junto da direção do agrupamento, no caso das retenções escolares, não obedecem a orientações previamente estabelecidas. Segundo a direção do agrupamento, o conselho de turma é soberano na aplicação desta medida, após a sua deliberação, assim como na sua

fundamentação que, preferencialmente, deverá ser alvo de uma reflexão ao longo do ano letivo, sempre numa perspectiva preventiva e não remediativa. Criar um conjunto de orientações para a fundamentação das retenções escolares poderia, na perspectiva da direção do agrupamento, limitar e conduzir a capacidade argumentativa do conselho de turma.

Analiticamente, as atas dos conselhos de turma demonstram uma maior incidência de quatro variáveis que, na perspectiva destas estruturas de apoio ao conselho pedagógico, estão intrinsecamente associadas à medida de retenção escolar. São elas: a) Comportamento disruptivo dentro da sala de aula; b) Falta de hábitos de estudo regulares e sistemáticos; c) Ausência ou fraca supervisão parental; d) Dificuldades de aprendizagem. Todas estas variáveis parecem estar interligadas entre si, isto é, a existência de uma pode, por inerência, implicar a(s) existência de outra(s), ou seja, às dificuldades de aprendizagem está, geralmente, associada a ausência de hábitos de estudo, que surge associada à ausência de supervisão parental.

No decurso desta análise, é possível constatar que os conselhos de turma tendem a associar o insucesso escolar, mormente, à ausência de supervisão parental. Conforme vertido nas atas, os conselhos de turma referem que:

“Apesar das diligências encetadas junto do encarregado de educação para comparecer às reuniões, o mesmo nunca compareceu. Perante este desinteresse do encarregado de educação, o aluno manteve o seu comportamento de desinteresse, por vezes, de desafio para com os professores, funcionários e alunos”.

“Os pais da aluna nunca se deslocaram à escola para se inteirarem do seu percurso escolar”.

“Atendendo ao seu mau comportamento e ao seu desinteresse pela globalidade das atividades letivas, um maior envolvimento dos pais poderia reverter esta retenção”.

Conforme preconizado no ponto 2 do artigo 24.º C do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril e nos múltiplos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre a temática do insucesso escolar (Ferreira et. all, 2015), parece existir uma certa unanimidade no estabelecimento de uma correlação direta entre o insucesso escolar e a ausência do envolvimento parental na dimensão escolar dos filhos. O relatório de avaliação interna do agrupamento refere que os pais, mães e encarregados(as) de educação, na sua maioria, demonstram interesse pelo percurso escolar do(a) seu/sua filho(a), contudo, aqueles cujo educando(a) já foi retido uma ou mais vezes ao longo da sua escolaridade

são menos assíduos às reuniões com o(a) diretor(a) de turma, não procurando esta figura escolar para além destes momentos de interação. Este comportamento tende a validar um desinteresse gradual pela dimensão escolar do aluno, promotora da replicação de círculos intergeracionais de pobreza e exclusão social. Como reforça Santana (2019):

“A falta de envolvimento pode ser explicada por inúmeras razões entre as quais destacamos a vida profissional dos EE que está organizada de uma forma que incompatibiliza este envolvimento, porque a escola não é valorizada ou porque as circunstâncias de comunicação com os EE estão fundamentalmente relacionadas com aspetos negativos (indisciplina e a falta de assiduidade que são igualmente identificados como fatores/motivos para a reprovação de um aluno) que promovem o afastamento da escola e a falta de vontade por parte dos EE em estabelecer uma relação efetiva escola-família”. (pp. 331)

A importância desta variável – envolvimento dos pais, mães e encarregados(as) de educação no percurso escolar do(a) educando(a), foi também revisitada por Madalena Matos e Maria Duarte (2012), no que concerne à organização do modelo familiar. Como referem as autoras:

“a probabilidade mais elevada de sucesso está entre os alunos que vivem com os pais (84%), diminuindo nas famílias monoparentais (77%) e nas outras situações (72%), sendo esta probabilidade mais baixa nas famílias reconstituídas (65%)” (pp. 12).

Neste âmbito, o estado da arte é unânime em estabelecer uma correlação direta entre o envolvimento familiar e o insucesso escolar, consubstanciado através da aplicação da retenção escolar. A disfuncionalidade familiar, os modelos de organização familiar, reforçados pela pobreza e fenómenos de exclusão social podem obstar o sucesso escolar dos alunos e limar, de forma pejorativa, o seu compromisso com a escola. Em contrapartida, Soares (2015) refere que:

“Comportamentos parentais como visitas frequentes à escola e interações mais próximas com os professores aumentam o conhecimento dos pais relativo aos conteúdos curriculares lecionados, expandem o capital social da família aos contactos da rede escolar e, desta forma, potenciam o sucesso escolar dos filhos (Hill & Taylor, 2004)” (pp. 58).

A centralização da categorização das variáveis que, segundo os conselhos de turma, justificam a aplicabilidade da medida de retenção escolar centralizam-se, essencialmente, ora no aluno, ora na família, ora em ambos. Efetivamente, durante a escalpelização das 37 atas que alicerçaram esta análise, os conselhos de turma não

elencaram motivos endógenos à própria gramática escolar que, invariavelmente, atendendo à sua estanquidade, podem agudizar as dificuldades dos alunos, conduzindo-os ao insucesso escolar. Mediante tal, urge a necessidade de repensar o papel da escola, do currículo e dos professores no sucesso escolar e educativo dos alunos. Os sistemas educativos, mundialmente, têm vindo a adotar medidas cada vez mais padronizadas, ou seja, a exigência em refletir se as práticas de ensino são adequadas e as suas características são necessárias para melhoramento contínuo do ensino e, concomitantemente, das próprias práticas letivas. É alicerçada nesta perspetiva que a escola deve repensar sobre a globalidade das suas práticas, sobre a eficiência das suas metodologias na promoção do sucesso escolar e os professores, no âmbito da construção e melhoramento da sua profissionalidade, refletir, criticamente, sobre a sua prática letiva, cuja cristalização poderá fecundar cenários educativos mais amorfos, repelentes da interação, envolvimento e interesse dos alunos. A escola e os professores não se podem continuar a escudar em motivos da exclusiva responsabilidade dos alunos e dos seus respetivos contextos familiares. Deve existir, impreterivelmente uma alteração da funcionalidade de toda a engrenagem escolar, fruto de uma reflexão individual e coletiva que, unanimemente, conflua para uma melhoria concreta do processo de ensino e aprendizagem e que torna a escola verdadeiramente inclusiva. Como salienta António Nóvoa (2009):

“No caso das escolas, urge a necessidade de criar novos ambientes educativos, capazes de criar momentos de aprendizagem e trabalho em conjunto. Relativamente à sociedade, subjaz a ideia da sociedade educadora, dos entrelaçamentos, da porosidade educativa”.

Hodiernamente, a genética da atual gramática escolar, pese embora a sua paulatina mutabilidade, ainda resiste com uma certa impermeabilidade e rigidez estrutural às alterações que poderiam confluir para uma evitabilidade desta medida, diluindo a ideia de uma escola verdadeiramente inclusiva. António Bolivar, numa comunicação subordinada ao tema: “Como mudar a gramática escolar e fazer aprender mais os alunos” (2016) citando Richard Elmore (2012), salienta que:

“The existing structures of schooling are actually the biggest obstacle to student learning. Can schools as we currently know them ever accomplish the mission we’ve established for them?”

Fazendo uma breve análise dos estudos investigativos que se debruçaram sobre esta temática e tentando correlacioná-los com as variáveis encontradas nas atas lavradas pelos 37 conselhos de turma já explanadas nesta memória descritiva e reflexiva, é possível encontrar as mesmas variáveis que, tendencialmente, focalizam o ónus da problemática no aluno e no seu contexto sociofamiliar. Reis e Pereira (2014), alicerçados nos dados do PISA, abrangendo uma população de oito mil alunos, de 15 anos de idade, entre 2003 e 2009, concluíram que, efetivamente, o contexto sociofamiliar do aluno é o principal preditor para a aplicabilidade desta medida, pese embora, elenquem outras dimensões como a escola e a região na qual a mesma se encontra inserida.

Contudo, complementar a esta perspetiva teórica, José Pacheco (2006), refere que o insucesso escolar dos alunos, consubstanciado através da aplicação da medida de retenção escolar, vai para além da limitação à dimensão do contexto socioeconómico dos alunos. O autor sublinha que, paralelamente, aos “(...) contextos socioeconómicos e culturais dos alunos; contextos geográficos das escolas; desenvolvimento profissional dos professores” (pp. 254), a própria cultura identitária escolar pode ser castradora do sucesso dos alunos. Pacheco salienta que:

“Olhar para as escolas e seus contextos é um outro modo de entender o problema. O que faz com que uma escola tenha melhores resultados do que uma outra pode não estar unicamente nos alunos, nos seus contextos socioculturais sendo de considerar também o clima escolar e o ethos curricular da instituição, com os seus projetos e metodologias de trabalho. A qualidade de um contexto de aprendizagem depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente nestes fatores: condições escolares; recursos escolares; tempo dedicado pelo aluno à realização de atividades escolares; ritmos escolares; formas de gestão e participação na gestão de projetos escolares; tempo que os professores têm para a conceção, gestão e avaliação de projetos” (pp. 255-256).

Mediante este quadro argumentativo, é possível constatar que o insucesso escolar dos alunos não pode (nem deve), ser revisto numa lógica de exclusiva responsabilidade do aluno e do seu contexto socioeconómico e familiar. A própria escola não pode ser desresponsabilizada do resultado deste processo, dadas as suas implicações diretas neste fenómeno.

Atribuir, continuamente as causas do insucesso escolar dos alunos a fatores endógenos, em linha com teorias extemporâneas (teoria dos dotes), e externos à escola, é impermeabilizar a capacidade de metamorfose da própria escola às suas reais

necessidades. É continuar um círculo de replicação de processos e fenómenos de más práticas letivas, de desvirtualização da verdadeira essência da escola.

Paralela a esta problemática, é possível constatar que as atas lavradas pelos conselhos de turma, além da parca fundamentação para a aplicabilidade desta medida “mais gravosa”, são omissas na apresentação de uma reflexão global sobre as estratégias psicopedagógicas implementadas com o aluno para reverter este quadro de insucesso escolar. Na sua generalidade, conforme preconizado nas diretrizes emanadas pelo próprio agrupamento de escolas para a elaboração deste documento, é feita referência à “atualização dos MU” (leia-se medidas universais), uma folha Excel, em formato digital, partilhada no início de cada ano letivo, em que os docentes das diferentes áreas disciplinares vão selecionando diferentes estratégias, preconizadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. A essência destas estratégias deverá ser vertida na prática letiva desenvolvida com o aluno no próximo período letivo de forma a reverter possíveis quadros de insucesso escolar.

Pese embora este esforço, induzido sobretudo pela direção do agrupamento na emissão de diretrizes que obriguem a esta revisão das medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem no final de cada período letivo, o facto é que não existe uma reflexão, individual e/ou conjunta, vertida na ata do conselho de turma, que espelhe a monitorização da eficiência destas estratégias na reversão de quadros de insucesso escolar. Aliás, a omissão desta monitorização e inerente reflexão parece reforçar uma paulatina descaracterização da essencialidade da docência, ou seja, uma tendência exacerbada para a adoção de mecanismos burocráticos esperançosos da promoção do sucesso escolar.

Conclusão

Mediante a globalidade deste acervo investigativo e reflexivo, é chegado o momento de apresentar as conclusões que aqui se fecundaram e que concorrem, efetivamente, para um melhoramento da profissionalidade docente.

A presente memória crítica e reflexiva teve como principal objetivo conhecer as representações e práticas acerca da medida de retenção escolar, consubstanciada por uma análise do enquadramento jurídico-legal que legitima a aplicabilidade desta medida

que, apesar da sua excecionalidade, ainda encontra cabimento no âmago da “velha gramática escolar”. Pese embora os efeitos nefastos desta medida sobre a dimensão psicológica dos alunos, com especial evidência no seu percurso escolar futuro, conforme corroborado pelo atual estado da arte.

Ao longo da escalpelização das 37 atas lavradas pelos conselhos de turma para justificar as 83 retenções neste agrupamento de escolas, verifica-se uma tendenciosa centralização da etiologia deste fenómeno ora no aluno, ora no seu contexto socioeconómico e familiar, ora nestas duas variáveis. Em momento algum são apresentados motivos exógenos à própria dimensão escolar, como se a escola fosse isenta de responsabilidade neste processo, parecendo existir a defesa de um processo de ensino e aprendizagem unilateral, em que o aluno incorpora todas as causas para o seu insucesso escolar. Esta perspetiva é corroborada por Ilídia Cabral (2014) que defende que “(...) a culpa não se deve só aos alunos, mas às escolas, aos professores e às aulas que se organizam em função do aluno médio”. Rodrigues (2010) e o próprio Conselho Nacional de Educação (2015) salientam que a etiologia das elevadas taxas de retenção escolar reside, essencialmente, numa “(...) prática desprovida, regra geral, de efeitos pedagógicos para os alunos”.

Não obstante a excecionalidade desta medida, continua a verificar-se a sua aplicabilidade, mormente imbuída de boas intencionalidades para a escolarização dos alunos. As fundamentações vertidas nas atas dos conselhos de turma reiteram esta mesma perspetiva. Os argumentos recaem sobretudo na necessidade de maior empenho, estudo e envolvimento dos alunos pela sua escolarização, pela necessidade de amadurecimento pessoal e pela necessidade de estabelecer um sistema de ensino assente na equidade e na justiça. Reiteradamente, nas reuniões dos conselhos de turma é sublinhada a questão da justiça para fundamentar a aplicação da medida de retenção escolar. Neste registo de ensino, um aluno que apresente três ou mais níveis classificativos inferiores a três e que tenha demonstrado, continuamente, uma atitude de desinteresse e negligência para com o seu percurso escolar não pode, segundo esta perspetiva, transitar de ano, comparativamente a um aluno que estudou para obter melhores resultados académicos. Esta premissa é uma falácia e encontra

terreno fértil para a manutenção desta medida. Conforme referido no relatório técnico “Recomendação sobre a retenção escolar no ensino básico e secundário”:

“A repetição não é, também, na maioria dos casos, um instrumento de justiça como muitas vezes se afirma. Confrontados com sistemáticas avaliações negativas e sem capacidade para estudar e ultrapassar os problemas, alguns alunos não estudam porque não são capazes de o fazer, muitas vezes porque não compreendem sequer o que lhes é ensinado” (pp. 31).

Num quadro de inovação pedagógica, em que a educação assume uma essência verdadeiramente inclusiva, onde a retenção escolar não pode ser prática recorrente perante os desvios de aprendizagem dos alunos, nem tão pouco justificar estes desvios com questões socioeconómicas e familiares destes últimos, urge a necessidade de repensar a escola na sua verdadeira plenitude, refletindo e implementando estratégias que promovam, de forma eficiente, o sucesso escolar dos alunos. Conforme refere Maria Raquel Santana (2019) no seu estudo sobre representações e práticas da retenção escolar, os professores apontam, como medidas, ações e intervenções capazes de reverter a aplicabilidade da medida de retenção escolar:

“(…) o número de alunos por turma mais reduzido, a deteção e intervenção precoce nas dificuldades, os programas/ações para o envolvimento dos pais, a intervenção de outros técnicos especializados, mais e melhores recursos, a descentralização do poder e reforço da autonomia das escolas, os projetos de escola e a reorganização dos percursos escolares dos alunos evitando a excessiva segmentação dos ciclos” (pp. 347).

Nesta lógica de inovação e educação inclusiva, Jimerson et. all (2006) propõe a adoção das seguintes estratégias pedagógicas como antagonistas da medida de retenção escolar. Entre estas medidas, destacam-se as seguintes:

▪ Programas pré-escolares:

“A primary purpose of preschool intervention programs is generally to assist at risk students before they experience academic challenges, through enhancing foundation skills necessary for subsequent academic success (Casto & Mastropieri, 1986; Zigler & Styfco, 2000). Basic literacy skills, prosocial behaviors, and socioemotional development are often emphasized in preschool programs” (pp. 91).

▪ Programas de Promoção Social e de Desenvolvimento Académico:

“Proponents of comprehensive programs emphasize that schools are likely to be most successful when they integrate strategies to promote children’s academic, social, and emotional learning (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Comprehensive intervention programs generally emphasize a systems approach for redesigning schools to prevent academic

and behavior problems through proactive instruction and school-wide behavior support” (pp. 91).

▪ **Programas de Escola de Verão e Pós-Escolares:**

“Recognizing that many children may benefit from additional instructional opportunities (beyond the 5–6 hr a day and approximately 175 days a year), well-designed summer school and after school programs may provide students with additional time and exposure to master academic material. Summer school programs focus on providing instruction during the summer months of a traditional academic year whereas after-school programs provide instruction and/or supplementary support outside of the normal school day (or schools may offer morning programs or Saturday school) (...) Giving students additional instructional after school or in summer school, as opposed to retaining them for a year, also may reduce the risk of students dropping out due to being overage for grade” (pp. 91).

▪ **Turmas Diferenciadas de Alunos com Diversas Idades:**

“Considering individual differences in learning and development, looping and multi-age classrooms are two alternative classroom structures that allow more flexibility to address the needs of students. Multi-age classrooms include students of different ages and abilities, thus allowing each student to move ahead at his or her own pace and to learn from one another (May, Kundert, & Brent, 1995). (...) Both looping and multi-age classrooms provide teachers an opportunity to better understand and adapt to individual learning styles of students (e.g., Nicholas & Nicholas, 2002; Yang, 1997)” (pp. 92).

▪ **Programas de Saúde Mental para Contextos Escolares:**

“Some schools have adopted school-based mental health programs in an effort to address the broad mental health needs of students in the most efficient manner possible. Preliminary evaluation results have suggested that school-based mental health programs are promising interventions for promoting social and emotional competence (Armbruster & Lichtman, 1999).” (pp. 92).

▪ **Envolvimento Parental:**

“Parent involvement is often an essential component of broad-based interventions aimed at improving academic achievement (e.g., Slavin & Madden, 2001), and the addition of a parent component may improve the outcomes of many interventions” (pp. 92).

▪ **Programas de Leitura Elementar:**

“Reading is an essential skill for subsequent knowledge acquisition; thus, early reading interventions attempt to facilitate children’s reading skills before they fall behind and are subsequently recommended for retention. Structured early reading programs have been demonstrated to promote student success (e.g., Slavin & Madden, 2001)” (pp. 92).

▪ **Estratégias de instrução e avaliação:**

“There are numerous teaching techniques which can be easily implemented within existing classroom structures to increase student performance; for instance, direct instruction, Curriculum-Based Measurement, cooperative learning, and use of mnemonic strategies have been shown to improve academic performance” (pp. 93).

▪ **Modificação Comportamental e Cognitivo-Comportamental:**

“Cognitive behavior modification aims to address both the behaviors and the underlying cognitions influencing external behaviors. A combination of behavioral approaches such as modeling, feedback, and reinforcement with cognitive approaches such as “cognitive think alouds,” may be effective to teach strategies such as anger control and self-coping. Both behavior and cognitive behavior strategies have consistently been found to reduce disruptive behaviors and increase on-task classroom behavior, thus providing an opportunity to increase academic skills and achievement (Robinson, Smith, Miller, & Brownell, 1999)” (pp. 93).

Estas estratégias, na sua globalidade, confluem para a configuração de uma nova gramática escolar que fomenta e promove a criação de comunidades de aprendizagem profissional totalmente empenhadas no melhoramento efetivo das aprendizagens dos alunos, impermeáveis à aplicabilidade de medidas punitivas e/ou corretivas como a retenção escolar. Como advogam Alves e Cabral (2018) citando Stoll (2011):

“(…) numa Comunidade Profissional de Aprendizagem os diferentes atores educativos trabalham de uma forma inclusiva e colaborativa, apoiando-se mutuamente e refletindo sobre as suas práticas, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos” (pp. 13).

Esta memória descrita e reflexiva procurou, ancorada nas investigações desenvolvidas no âmbito da temática, contrariar uma “cultura da retenção” com bastante expressividade no modelo escolar atual, pese embora, o seu “carácter excecional”. É imperativo que, no decurso deste processo transformador da escola, medidas como a retenção escolar possam ser substituídas por outras com maior relevância pedagógica, isenta de danos colaterais com tamanha representatividade no ciclo vital dos indivíduos. A escola deve nortear a sua ação em prol do bem-estar e desenvolvimento dos alunos, numa perspetiva holística, procurando a otimização das suas competências e a afirmação da sua individualidade.

Em jeito de conclusão, esta memória descritiva e reflexiva demonstra que a medida de retenção escolar é ineficaz e não incorpora benefícios para os alunos. Aliás, esta medida, atendendo aos seus efeitos nefastos, pode mesmo prejudicar a escolaridade do aluno, despoletando sentimentos negativos como baixa autoestima,

baixo autoconceito, frustração e descompromisso com a escola podendo desembocar no abandono escolar. Como salienta Rebelo (2009) “(...) a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos” (pp. 43).

Contrariando a aplicação desta medida de retenção, a escola deverá privilegiar a implementação de estratégias / medidas / programas que promovam o sucesso escolar.

Parafraseando Rubem Alves:

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo”.

Queiramos, pois, escolas que são asas...

Referências Bibliográficas

Alves, J, e Cabral, I. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa;

Araújo, H. (1996). Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5;

Azevedo, J e Jesus, P. (2020). Inovação Educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 20;

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, Vol. XXV: 108-109; 716-717;

Bolivar, A. (2016). Como mudar a gramática escolar e fazer aprender mais os alunos. Comunicação no âmbito do seminário “Mais Educação, Mais Futuro – Renovação da Escola: A Escola no Território”, Matosinhos;

Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto. Repositório Aberto da Universidade Católica Portuguesa;

Cabral, I., e Alves, J. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral, e J. M. Alves (Edits.), *Inovação pedagógica e mudança educativa. Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa;

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Autor;

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2016). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Autor;

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Autor;

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor;

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021). *Estado da Educação 2020*. Lisboa: Autor;

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário (2012). Diário da República n.º 129/2012, Série I de 5 de julho de 2012;

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril do Ministério da Educação: Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (2016). Diário da República n.º 65/2016, Série I de 4 de abril de 2016;

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018;

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018;

Despacho Normativo N.º 24-A/2012, de 5 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência: Regulamenta a avaliação do ensino básico (2012). Diário da República n.º 236/2012, 2º Suplemento, Série II de 6 de dezembro de 2012;

Despacho-Normativo 1-F/2016, de 5 de abril do Ministério da Educação: Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens (2016). Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 5 de abril de 2016;

Farrington, D. (2006) Comparing football hooligans and violent offenders: Childhood, adolescent, teenage and adult features. *Monatsschrift fur Kriminologie und Strafrechtsreform. Journal of Criminology and Penal Reform*. Vol. 3;

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, Volume33, n.3;

Ferreira, A. L., Félix, P. e Ferreira, S. (2015). *Investigação em Educação e os Resultados do PISA*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;

Fonseca, V. (1999). *Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Tendências Filogenéticas e Ontogenéticas*, Educação Especial e Reabilitação, Edições Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa;

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra;

Jimerson, S. et all (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*. Vol. 43;

Kripka,R., Scheller, M., e Bonotto D. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. Investigação Qualitativa em Educação, Volume 2;

Matos, M., e Duarte, M. (2012). O risco educativo no ensino básico. In Matos, J., Verdasca, J., Matos, M. Costa, E., Ferrão, M., Moreira P. (2012) Promoção do Sucesso Educativo – Projetos de Pesquisa

Moreira, A. (2017). *Indisciplina em sala de aula: um estudo com alunos do ensino básico*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto da Educação da Universidade do Minho. Repositório Aberto da Universidade do Minho;

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf;

Nóvoa, A. (2017) *Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI*. Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – Brasil;

Pacheco, J. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 40-3;

Pereira, M., e Reis, H. (2014). Retenção Escolar No Ensino Básico Em Portugal: Determinantes e Impacto No Desempenho Dos Estudantes. *Boletim Económico - Banco de Portugal*. Vol. 120;

Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra;

Parecer n.º 11/2018 de 28 de maio do Conselho Nacional de Educação: Parecer sobre currículo dos ensinos básico e secundário (2018). Diário da República n.º 102/2018, Série II de 28 de maio de 2018;

Portaria 181/2019, de 6 de novembro do Ministério da Educação: Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 11 de junho de 2019;

Rebelo, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 43-1;

Recomendação 2/2015, de 25 de março do Ministério da Educação e Ciência - Conselho Nacional de Educação (2015). Diário da República n.º 59/2015, Série II de 25 de março de 2015;

Ribeiro, M. (2020). *A retenção escolar e o impacto no sucesso dos alunos*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto. Repositório Aberto do Instituto Politécnico do Porto;

Sabença, A. (2019). *Viver e sentir a escola depois da retenção*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto. Repositório Aberto da Universidade Católica Portuguesa;

Santana, M. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa. Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa;

Soares, D. (2015). *Sucesso escolar e percursos vocacionais na adolescência: variáveis pessoais e contextuais*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho. Repositório Aberto da Universidade do Minho;

Tomchin, E., e Impara, J. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal*, 29, 199-223;

Xia, N., e Kirby, S. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. Relatório Técnico. Rand Corporation;